



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Administrativas

Unidad de Posgrado

Criterios del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación superior y su influencia en la calidad de la educación de las extensiones universitarias de la provincia de Manabí – Ecuador

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Ciencias
Administrativas

AUTOR

Lilia Moncerrate VILLACIS ZAMBRANO

ASESOR

Elizabeth CANALES ÁYBAR

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

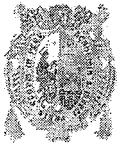
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Villacis, L. (2017). *Criterios del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación superior y su influencia en la calidad de la educación de las extensiones universitarias de la provincia de Manabí – Ecuador*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Administrativas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

246.



**ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 001-UPG-FCA-2017 PARA
OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS**



13/12/203

En la Ciudad Universitaria, a los nueve días del mes de enero del año dos mil diecisiete, siendo las diez horas, en el aula 401 de la sede de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; ante el Jurado Examinador, **Presidido** por el **DR. EMILIO JAVIER ROJAS VILLANUEVA**, e integrado por los miembros: **DRA. ELIZABETH CANALES AYBAR (Asesora)**, **DR. EDGAR VICENTE ARMAS (Miembro)**, **DR. LEONI VICENTE SILVA ROJAS (Miembro)** y **DRA. MARÍA CELINA HUAMÁN MEJÍA (Miembro)**; la postulante al Grado Académico de Doctora en Ciencias Administrativas, doña **LILIA MONCERRATE VILLACIS ZAMBRANO**, procedió a hacer la exposición y defensa pública de su Tesis titulada: **"CRITERIOS DEL CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INFLUENCIA EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS EXTENSIONES UNIVERSITARIAS DE LA PROVINCIA DE MANABÍ - ECUADOR"**, con el propósito de optar el Grado Académico de Doctora en Ciencias Administrativas.

Concluida la exposición y absueltas las preguntas, de acuerdo con lo establecido en el **Artículo 61°** del Reglamento para el Otorgamiento del Grado de Doctora en Ciencias Administrativas, los miembros del Jurado Examinador, procedieron a asignar la calificación siguiente:

APROBADA (14)

Acto seguido, el Presidente del Jurado recomienda a la Facultad de Ciencias Administrativas otorgar el Grado Académico de Doctora en Ciencias Administrativas, a doña **LILIA MONCERRATE VILLACIS ZAMBRANO**. Se extiende la presente Acta en cinco originales y siendo las 11:49 horas se da por concluido el Acto Académico de sustentación, firmando sus miembros en señal de conformidad.

DR. EMILIO JAVIER ROJAS VILLANUEVA
PRESIDENTE

DRA. ELIZABETH CANALES AYBAR
ASESORA

DR. EDGAR VICENTE ARMAS
MIEMBRO

DR. LEONI VICENTE SILVA ROJAS
MIEMBRO

DRA. MARÍA CELINA HUAMÁN MEJÍA
MIEMBRO

DEDICATORIA

A mi madre, hermanos y sobrinos,
quienes me apoyaron todo el tiempo y son la
razón de mi existencia.

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento a la Universidad Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Alma Máter de Ecuador, por el apoyo permanente; y a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Decana de América, por los conocimientos adquiridos.

A mis profesores, por sus enseñanzas; a mis compañeros de cátedra de la Universidad Eloy Alfaro, por el intercambio de ideas; y a los estudiantes, porque a través de ellos los docentes nos realizamos.

A mi asesora, la Doctora Elizabeth Canales Áybar, quien con su paciencia y sabiduría me acompañó y brindó apropiados consejos en este proceso de aprendizaje.

A los doctores Pedro Leonardo Tito Huamaní y Wilfredo Valls, quienes con sus conocimientos posibilitaron la realización de este estudio científico.

A Dios, quien guía siempre mis acciones; a mis amigos y a toda mi familia, que me acompañan siempre.

ÍNDICE

CONTENIDO

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTO.....	ii
INDICE.....	iii
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESÚMEN.	xii
ABSTRACT.....	xii
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Situación problemática.....	1
1.2. Formulación y sistematización del problema.....	11
1.3. Justificación teórica	13
1.4. Justificación práctica.....	14
1.5. Objetivos	16
1.6. Hipótesis	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación.....	21
2.2. Antecedentes de investigación	26
2.3. Bases teóricas.....	53
2.3.1. <i>El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)</i>	53
2.3.2. <i>Modelos y organismos para la acreditación de la calidad a nivel nacional e internacional.</i>	58
2.3.4. <i>ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education)</i>	61
2.3.4.1. <i>Los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (ESG).</i>	62
2.3.5. <i>RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior)</i>	64
2.3.6. <i>Consejo de Acreditación de Escuelas de Negocios y Programas (ACBSP)</i>	65
2.3.6.1. <i>Características de la acreditación que otorga ACBSP. membresía.</i>	65
2.3.6.2. <i>El modelo de acreditación es especializado y sistémico.</i>	66

2.3.6.3. Incorporación de todos los frentes de la gestión.....	67
2.3.6.4. Apoyos que brinda el modelo.....	68
2.3.7. Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).....	68
2.3.7.1. Antecedentes del modelo del CEAACES.	68
2.3.7.2. Estructura del modelo genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de carreras.	71
2.3.7.3. Criterios de evaluación.....	73
2.3.7.3.1. Academia.	73
2.3.7.3.2. Eficiencia académica.	73
2.3.7.3.3. Investigación.	73
2.3.7.3.4. Organización.	74
2.3.7.3.5. Infraestructura.....	74
2.3.7.3.6. Subcriterios de los 5 criterios.	75
2.3.7.3.7. Criterios que se manejaron para evaluar extensiones fuertemente condicionadas.	79
2.3.7.3.7.1. Sub criterios de cada Criterios: Academia.....	81
2.3.7.3.7.2. Sub criterios de cada Criterios: Infraestructura	82
2.3.7.3.7.3. Sub criterios de cada Criterios: Gestión Política e Institucional	84
2.3.2. Calidad de la Educación Universitaria.....	82
2.3.2.1. Origen y aplicación de la palabra calidad.....	86
2.3.2.2. La calidad en educación superior	91
2.3.2.3. Modelos de evaluación de la calidad de educación superior	96
2.3.2.4. El modelo Deming en Japón	98
2.3.2.5. Modelo Malcolm Baldrige	101
2.3.2.5.1. Liderazgo.	104
2.3.2.5.2. Planeamiento estratégico.	104
2.3.2.5.3. Enfoque de clientes y mercado.	104
2.3.2.5.4. Información y análisis.	104
2.3.2.5.5. Enfoque del recurso humano.	105
2.3.2.5.6. Gestión de procesos.	105
2.3.2.7.7. Resultados.	105
2.3.2.6. El modelo europeo de gestión de calidad (EFQM)	106
2.3.2.7. El Modelo de Verificación de Escenarios Organizacionales (VERO)	109

2.3.2.8. Experiencias positivas de modelos de acreditación	111
2.3.2.9. Satisfacción.....	120
2.3.3. Glosario	122
2.3.3.1. Acreditación.....	122
2.3.3.2. Academia.....	122
2.3.3.3. Calidad.....	122
2.3.3.4. Calidad de la educación.....	123
2.3.3.5. Gestión de Calidad.....	123
2.3.3.6. Gestión y Política Institucional.....	123
2.3.3.7. Infraestructura.....	123
2.3.3.8. Mejora Continua.....	124
2.3.3.9. Modelo.....	124
2.3.3.10. Satisfacción.....	124
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	125
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	125
3.1.1. Exploratoria.....	125
3.1.2. Descriptiva.....	125
3.1.3. Correlacional.....	126
3.1.4. Transversal.....	126
3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	126
3.3. TAMAÑO DE LA MUESTRA	127
3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	129
3.4.1. Instrumentos.....	129
3.4.2. Procesamiento y análisis.....	129
CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	131
4.1. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	131
4.1.1. Medidas de descripción de calidad.....	132
4.1.2. Medidas descriptiva de la calidad de Gestión.....	134
4.1.3. Medidas descriptiva de la calidad en Infraestructura.....	137
4.2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LOS	139
INVOLUCRADOS. EN EL PROCESO UNIVERSITARIO.....	139
4.2.1. Análisis de calidad desde la percepción de los involucrados	140
4.2.2. Análisis de la calidad estandarizada	144

4.3. ANALISIS DE SATISFACCIÓN.....	146
4.4. ANÁLISIS DE LA DSATSFACCIÓN EN GENERAL	148
4.4.1. Análisis de satisfacción de los impresarios.....	150
4.4.2. Análisis de satisfacción de los estudiantes.....	151
4.4.3. Análisis de satisfacción de los administrativos.....	153
4.4.4. Análisis de satisfacción de los directivos.....	155
4.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS	156
4.5.1. Hipótesis general.....	156
4.5.2. Hipótesis específicas.....	159
4.6. DISCUSIÓN.....	167
CAPÍTULO 5: IMPACTOS	172
5.1. PROPUESTA.....	172
5.2. COSTOS DE IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTA	185
5.3. BENEFICIO QUE APORTA LA PROPUESTA.....	185
CONCLUSIONES.....	187
RECOMENDACIONES.....	189
BIBLIOGRAFIA.....	190
ANEXOS	

LISTA DE CUADROS

- Cuadro n.º 1 : Característica de la educación manabita
- Cuadro n.º 2 : Problema general y problemas específicos.
- Cuadro n.º 3 : Objetivo general y objetivos específicos.
- Cuadro n.º 4 : Hipótesis general e hipótesis específicas
- Cuadro n.º 4.1: Operacionalización de variables e hipótesis
- Cuadro n.º 4.2: Matriz de consistencia
- Cuadro n.º 4.3: Matriz de variables e hipótesis
- Cuadro n.º 4.4: Operacionalización de variables
- Cuadro n.º 5 : Instituciones de Educación Superior por categorías .
- Cuadro n.º 6 : Grupo de desempeño.
- Cuadro n.º 7 : Número de universidades categorizadas.
- Cuadro n.º 8 : Modelos y organismos acreditados.
- Cuadro n.º 9 : Modelos de calidad.
- Cuadro n.º 10 : Rueda de atributos de los Principios de Deming.
- Cuadro n.º 11 : Criterios del Modelo Malcolm Baldrige.
- Cuadro n.º 12 : Diversas experiencias de procesos de acreditación
- Cuadro n.º 13 : Población.
- Cuadro n.º 14 : Muestra.
- Cuadro n.º 15 : Correlación entre el criterio academia con la calidad
- Cuadro n.º 16 : Mediciones descriptivas del criterio Academia según universidades
- Cuadro n.º 17 : Mediciones descriptivas del criterio Academia estandarizada
- Cuadro n.º 18 : Correlación entre el criterio Gestión y Política con la calidad
- Cuadro n.º 20 : Mediciones descriptivas Gestión y Política. Según universidades
- Cuadro n.º 21 : Mediciones descriptivas de Gestión y Política estandarizadas
- Cuadro n.º 22 : Correlación entre el criterio Infraestructura con la calidad
- Cuadro n.º 24 : Coeficiente de regresión estimado considerando la infraestructura y la calidad bajo el modelo lineal
- Cuadro n.º 25 : Calidad General en todos los involucrados en el proceso universitario.
- Cuadro n.º 26 : Calidad estandarizada.
- Cuadro n.º 27 : Calidad estandarizada en las tres universidades.

- Cuadro n.º 28 : Cuadro de Distribución.
- Cuadro n.º 29 : Satisfacción general con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 30: medidas descriptivas de satisfacción
- Cuadro n.º 31 : Satisfacción general de los empresarios con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 32 : Satisfacción general de los estudiantes con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 33 : Satisfacción general de los profesores con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 34 : Satisfacción general de los administrativos con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 35 : Satisfacción general de los directivos con el proceso de la universidad.
- Cuadro n.º 36 : Hipótesis general. Correlación Pearson.
- Cuadro n.º 37 : Hipótesis general: Correlación Spearman.
- Cuadro n.º 38 : Hipótesis específica. Correlación Academia de Pearson. Modelo Academia.
- Cuadro n.º 39 : Regresión residual. Academia.
- Cuadro n.º 40 : Regresión residual total. Academia.
- Cuadro n.º 41: Resumen del modelo Academia.
- Cuadro n.º 42 : Hipótesis específica. Correlación Academia de Pearson. Modelo Gestión y Política.
- Cuadro n.º 43 : Regresión residual. Gestión y Política.
- Cuadro n.º 44 : Regresión residual total. Gestión y Política.
- Cuadro n.º 45 : Resumen del modelo Gestión y Política.
- Cuadro n.º 46 : Hipótesis específica. Correlación Academia de Pearson. Modelo Infraestructura.
- Cuadro n.º 47 : Regresión residual. Infraestructura.
- Cuadro n.º 48 : Regresión residual total. Infraestructura.
- Cuadro n.º 49 : Resumen del modelo Infraestructura.
- Cuadro n.º 50 : Actividades de Gestión.
- Cuadro n.º 51 : Costos de implementación de propuesta.

Cuadro n.º 52 : La calidad desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Cuadro n.º 53 : Estadísticas descriptivas de la calidad estandarizada en general.

Cuadro n.º 54 : Calidad estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario. Universidad Eloy Alfaro, Extensión Bahía.

Cuadro n.º 55 : Calidad Estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario. Pontificia Universidad Católica, Extensión Bahía.

Cuadro n.º 56: Calidad estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario – Universidad Técnica de Manabí, Extensión Bahía.

Cuadro n.º 57 : Análisis de la satisfacción – ULEAM.

Cuadro n.º 58 : Medidas de satisfacción – ULEAM.

Cuadro n.º 59 : Análisis de la satisfacción – Pontificia Universidad Católica.

Cuadro n.º 60 : Medidas de satisfacción – Pontificia Universidad Católica.

Cuadro n.º 61 : Análisis de la Satisfacción – Universidad Técnica de Manabí.

Cuadro n.º 62 : Medidas de Satisfacción – Universidad Técnica de Manabí.

Cuadro n.º 63 : Satisfacción de los estudiantes en las tres universidades encuestadas.

Cuadro n.º 64 : Medidas de tendencia central de la satisfacción de los estudiantes de las tres universidades.

Cuadro n.º 65 : Satisfacción de los profesores en las tres universidades encuestadas.

Cuadro n.º 66 : Medidas de tendencia central de la satisfacción de los profesores de las tres universidades.

Cuadro n.º 67 : Satisfacción en los administrativos.

Cuadro n.º 68 : Medidas de tendencia central de la satisfacción de los administrativos.

Cuadro n.º 69 : Satisfacción en los directivos.

Cuadro n.º 70 : Medidas de tendencia central de la satisfacción de los directivos.

Cuadro n.º 71 : Resumen del modelo Academia.

Cuadro n.º 72 : Modelo de regresión. Academia.

Cuadro n.º 73 : Resumen del modelo Gestión y Política.

Cuadro n.º 74 : Modelo de regresión. Gestión y Política.

Cuadro n.º 75 : Resumen del modelo Infraestructura.

Cuadro n.º 76 : Modelo de regresión. Infraestructura.

LISTA DE FIGURAS

- Figura n.º 1 : Modelo de planeamiento estratégico ACBSP.
- Figura n.º 2 : Incorporación de todos los frentes de la gestión.
- Figura n.º 3 : Apoyo que brinda el modelo el Modelo ACBSP.
- Figura n.º 4 : Modelo de evaluación global IES.
- Figura n.º 5 : Subcriterios de Academia.
- Figura n.º 6 : Subcriterios de Eficiencia.
- Figura n.º 7 : Subcriterios de Investigación.
- Figura n.º 8 : Subcriterios de Organización.
- Figura n.º 9 : Subcriterios de Infraestructura.
- Figura n.º 10 : Criterios que se manejaron para evaluar a las extensiones fuertemente condicionadas.
- Figura n.º 11 : Subcriterios que se manejaron para evaluar a las extensiones fuertemente condicionadas. Academia
- Figura n.º 12 : Sub criterios que se manejaron para evaluar a las extensiones fuertemente condicionadas. Infraestructura
- Figura n.º 13 : Subcriterios que se manejaron para evaluar a las extensiones fuertemente condicionadas. Gestión política e institucional
- Figura n.º 14 : Evolución histórica del concepto de calidad.
- Figura n.º 15 : Modelo de William Edwards Deming.
- Figura n.º 16 : Estrategias del Modelo de William Edwards Deming.
- Figura n.º 17 : Ciclo de William Edwards Deming.
- Figura n.º 18 : Protocolo de los Criterios del modelo Malcolm Baldrige para la excelencia.
- Figura n.º 19 : Criterios para desempeño excelente en la Educación. Malcolm Baldrige.
- Figura n.º 20 : Modelo E.F.Q.M.
- Figura n.º 21 : Diagrama de cajas del criterio academia según universidades.
- Figura n.º 22 : Diagrama de cajas del criterio academia según personas involucradas
- Figura n.º 23 : Diagrama de cajas del criterio Gestión y política según las universidades

Figura n.º 24 : Diagrama de cajas del criterio Gestión política según personas involucradas

Figura n.º 25 : Gestión estandarizada.

Figura n.º 26 : Diagrama de cajas del criterio de infraestructura según las universidades

Figura n.º 27 : Calidad general en todos los involucrados en el proceso universitario. Calidad estandarizada general.

Figura n.º 28 : Calidad estandarizada de las 3 universidades: ULEAM, Pontifica Universidad Católica y UTM.

Figura n.º 29 : Porcentaje de Calidad estandarizada en el proceso universitario.

Figura n.º 30 : Generalidad del proceso universitario.

Figura n.º 31 : Satisfacción general de los empresarios con el proceso de la universidad.

Figura n.º 32: Satisfacción general de los estudiantes con el proceso de la universidad.

Figura n.º 33 : Satisfacción general de los profesores con el proceso de la universidad.

Figura n.º 34 : Satisfacción general de los administrativos con el proceso de la universidad.

Figura n.º 35 : Satisfacción general de los directivos con el proceso de la universidad.

Figura n.º 36 : Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el puntaje general de los criterios.

Figura n.º 37 : Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio de Academia.

Figura n.º 38 : Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio de Gestión Política.

Figura n.º 39 : Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio de Infraestructura.

Figura n.º 40 : Nuevo modelo educativo.

Figura n.º 41 : Proceso estratégico de evaluación de calidad.

RESUMEN

La presente investigación se desarrolló en tres Extensiones Universitarias de la ZONA 4, provincia de Manabí (Ecuador) y tuvo como objetivo demostrar que la acreditación que otorga el Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAACES) influye en la calidad de las universidades.

.

En los estudios exploratorio, descriptivo, correlacional y transversal, se utilizaron encuestas, muestreo, método de expertos Kendall, diagramas causa-efecto, diagramas de flujo y análisis. Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el software SPSS, Microsoft, Excel, Word y otros.

La investigación demostró que el Modelo del Consejo de Acreditación de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior sí influye en la calidad de las universidades. Entre los principales hallazgos obtenidos se evidenció una falta de estrategia más definida por parte de la Extensión, denotando un 60 % del estudio realizado.

Se evidenció la hipótesis general, demostrando que el 5% del Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad influye en la calidad de educación en las universidades, y se comprobó que es verdad que existe calidad de manera significativa.

Los resultados obtenidos han servido de base para proponer una serie de acciones que contribuyan al desarrollo del Modelo del CEAACES y que ayuden en la mejora de la calidad de las universidades, siguiendo las tendencias actuales, que son manejar procesos no solo puntuales del modelo de acreditación, sino evaluar periódicamente para la satisfacción de los involucrados, lo que garantiza la calidad continua.

PALABRAS CLAVE: Calidad, modelo, procesos de gestión, satisfacción de calidad.

ABSTRACT

This research was conducted in three universities in the area 4- province of Manabí Ecuador and it's aimed to: demonstrate that accreditation granted by the Council on Accreditation and Quality Assurance of Education Superior (CEAACES) influences the quality of universities.

In the descriptive, comparative, correlational, transverse study, tools, surveys, interviews, sampling, method of Kendall experts, cause and effect diagram, flowcharts and analysis were used. For processing, and data analysis software, SPSS is used.

The investigation showed that the Model Accreditation Council for Quality Assurance in Higher Education if it influences the quality of universities, the main results of a lack of more defined strategy evidenced by the extension being denoted by 60% of study.

The general assumption was evident demonstrating that 5% of the Council on Accreditation and Quality Assurance influences the quality of education at universities, it was found that it is true that there is quality significantly.

The results have provided the basis for proposing a series of actions that contribute to improving the model CEAACES and help improve the quality of universities following current trends that are driving not only point process model accreditation, but periodically to assess satisfaction guarantee continuous quality involved.

.

Keywords: Indicators, Accreditation. Quality System Standardized Testing and process mode

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Situación problemática

En las últimas décadas, la educación superior se ha visto sujeta a diferentes oleadas de innovación y reformas en todo el mundo; se han producido cambios sin precedentes en los distintos ámbitos legislativos. El papel del Estado ha sido preponderante en algunos países y ha repercutido de manera positiva en la calidad de la educación y en el compromiso social de las universidades.

Para Hallak y Poisson (2016),

El aumento de la demanda mundial de educación superior, que ha pasado de 28.22 millones de estudiantes en 1970 a aproximadamente 132 millones en el año 2004, es sin duda causa directa del crecimiento de instituciones, sean estatales o privadas. Por esto, muchas instituciones han abierto nuevas ofertas académicas, ampliando el abanico y ofreciendo nuevas carreras presenciales o a distancia.

Esta situación está llevando a una preocupación generalizada en todos los ámbitos para garantizar la calidad de la educación superior, para sentar bases nuevas y traer políticas en lo concerniente a educación superior, siendo el objetivo principal mejorar la calidad. En estos cambios, la acreditación desempeña un papel importante como forma de regulación y reconocimiento, garantizando que las universidades cumplan con una serie de estándares, no solo como institución, sino de manera integral en todo su pénsum académico.

A nivel europeo, en la enseñanza superior de muchos países se están replanteando las políticas universitarias y se están tomando decisiones para avanzar hacia los objetivos propuestos: Aumentar la competitividad de la enseñanza de educación europea y reforzar la cohesión social en Europa. (Rauret, 2004).

En Europa, a raíz de la declaración de Bolonia (1999), se abordó con mayor énfasis el tema; se aprendió de la experiencia de las agencias nacionales existentes en

Dinamarca, Francia, Holanda y el Reino Unido y se creó en 2000 la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), que tras casi década y media de funcionamiento, ha logrado la aprobación de criterios mínimos a ser seguidos por las agencias nacionales de acreditación de la calidad de las naciones miembro de la Unión Europea y, por tanto, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la *European Higher Education Area* (EHEA).

Existen agencias nacionales acreditadoras miembros o afiliadas, por ejemplo, la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE) en países como China, Corea del Sur, Japón, Filipinas, Tailandia, Fiyi, Singapur, Vietnam, Kazajstán, India, Bután, Sri Lanka, Mongolia y Azerbaiyán, en Asia; Australia, Samoa, Tonga, Nueva Zelanda, Indonesia y Timor Oriental, en Oceanía; los Emiratos Árabes Unidos, Palestina, Jordania, Israel, Arabia Saudita y Kuwait, en el Oriente Medio; y Etiopía, Pakistán, Lesoto, Namibia, Ghana, Botsuana y Marruecos, en África.

La acreditación de la calidad no es asunto nuevo. En países como Estados Unidos existe una tradición centenaria sobre ello y realmente, ya no se discute sobre la pertinencia o valor de contar con acreditaciones de calidad de la ES. Los ejercicios críticos van más dirigidos a las formas de conducir la acreditación y a sus posibles efectos en políticas públicas. Una muestra de ello es la legislación que recibe el nombre de *Higher Education Act*, que se reestructuró y se puso en efecto en inicios de 2015, con un marcado énfasis en la acreditación de los programas académicos y su vinculación con la empleabilidad de los egresados.

Estados Unidos fue el país pionero en el esfuerzo de acreditar instituciones de ES y sus programas académicos. La *New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education* (NEASC-CIHE), Decana de la acreditación, se estableció en 1885, seguida por la *Middle States Association of Colleges and Schools* (MSA) con la *Middle States Commission on Higher Education*, que se fundó en 1887.

Desde la década de los 90, en Latinoamérica se ha buscado contar con mecanismos de aseguramiento de la calidad de la educación a partir de evaluaciones institucionales y de programas. El desarrollo ha sido irregular y a veces ha sido influido más por elementos coyunturales políticos y económicos que por razones académicas.

En todo caso, es evidente que tanto en la América hispanohablante (incluyendo a Brasil) como en la parte anglófona de nuestro continente, se han creado agencias nacionales con bastante éxito. Algunas de carácter público, pero con cierto nivel de autonomía (Colombia, Ecuador, Perú y Puerto Rico); agencias gubernamentales o, al menos, con un inicio por parte del gobierno nacional (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, México y Uruguay); otras privadas (Chile, Panamá y Puerto Rico), o incluso dependientes de instituciones de ES (Bolivia, Costa Rica, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay).

En Latinoamérica existen 17 sistemas nacionales de acreditación de la calidad de la educación en operación: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. Por otro lado, existen mecanismos regionales entre los que se destacan el del MERCOSUR y los de Centroamérica.

Para Silas (2013),

En América Latina, el énfasis en la acreditación de la calidad presenta una perspectiva centrada en la eficiencia que parece apegarse más a esquemas pragmáticos que inducen al isomorfismo, debido a las ineludibles condiciones socioeconómicas y políticas que enfrentan los sistemas de ES.

Ecuador ha vivido cambios muy trascendentales en lo referente a educación superior. Se puede verificar en 6 momentos: Desde la promulgación de la Constitución de 1830, con el advenimiento de la última Constitución Política del Ecuador, promulgada el 20 de octubre de 2008, (vigente hasta la fecha), se inicia una nueva etapa para la educación superior en el Ecuador. Incluso antes de la promulgación de esta nueva Carta Magna, la Asamblea Nacional reunida en Montecristi, Manabí.

De este manera, el alto organismo constituyente del Estado quiso no solamente integrar a esta clase de institutos al sistema de educación superior nacional, sino además dar una clara solución, orientación y respuesta a la circunstancia casi anárquica en la que venían funcionando estas entidades educativas, pese a que hasta entonces dependían del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, tal como se llamaba en aquellos años.

Los institutos de carácter público y muchos particulares estuvieron bajo la dirección del Ministerio; sin embargo, muchos otros actuaron sin ninguna regulación y real control. Existían más de quinientos establecimientos denominados institutos, sin que haya existido una estadística coherente de ellos, peor aún: informes evaluativos acerca de su desenvolvimiento y calidad educativa.

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), identificó la necesidad de conocer el estado real de cada institución del sistema e hizo que la comisión formara conjuntos de instituciones con un nivel relativamente homogéneo de desempeño, sobre la base de lo cual se ubicaron a las 68 universidades en cinco categorías: A, B, C, D y E, en junio de 2009.

En un acto formal, el Dr. Francisco Cadena, presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), junto a los consejeros, entregaron los certificados a las 31 extensiones aprobadas. Al programa asistieron las autoridades de las Instituciones de Educación Superior.

En el 2008, la Asamblea Nacional Constituyente expidió el Mandato N. ° 14, ordenando al extinto Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) realizar una evaluación a las universidades. En el informe final, el CONEA identificó que existían 145 extensiones y recomendó que se considere una supresión gradual porque las extensiones universitarias adolecían de muchas deficiencias, entre ellas: penuria de su planta docente, ausencia de facilidades y de un entorno de aprendizaje

(laboratorios y bibliotecas) y la mayoría funcionaba en condiciones de extrema precariedad.

En el 2010, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su quinta transitoria, se dispuso que el CEAACES realice una depuración de sedes, extensiones, programas, paralelos y otras modalidades de similares características que mantengan las Instituciones de Educación Superior fuera de su sede o domicilio principal. Una vez conformado el CEAACES, inició el proceso de evaluación.

Los resultados de la evaluación a las extensiones, publicados en el 2013, determinaron cuatro grupos de desempeños: aprobadas (2), no aprobadas (44), condicionadas (21) y fuertemente condicionadas (19).

Del total de extensiones que se encontraban en las dos últimas categorías anteriormente descritas, 37 se acogieron al plan de mejoras y nueva evaluación. Estas tenían la posibilidad de pasar a la categoría de aprobadas si cumplían con el plan de mejoras.

Durante 18 meses, el CEAACES acompañó a las extensiones en la elaboración y aplicación del plan de mejoras para potenciar aquellos indicadores que presentaban deficiencias en la evaluación pasada. De este grupo, según los resultados de los informes finales de evaluación de extensiones realizados este año, 31 obtuvieron la categoría de “Aprobadas” y 6 de “No Aprobadas”.

Las 31 extensiones “Aprobadas” podrán continuar con su funcionamiento y además, abrir matrículas en carreras relacionadas con el bienestar público, como Medicina y Derecho.

Actualmente, estas extensiones han reportado 47.904 estudiantes hasta abril de 2015. A partir de este proceso, las extensiones aprobadas serán evaluadas junto con sus matrices, no individualmente como extensiones. Es decir, si las Instituciones de

Educación Superior (IES) realizan el proceso de recategorización, el CEAACES evaluará a la universidad completa (la matriz y sus extensiones).

Por su parte, las 6 extensiones “No Aprobadas” podrán acogerse a un plan emergente para ser nuevamente evaluadas y continuar matriculando mientras dure el proceso. Hasta abril 2015, estas extensiones tenían un total de 2.602 estudiantes.

Francisco Cadena, Presidente del CEAACES, en el marco del evento realizado acotó: “Acabamos de presentar los resultados, ellos ya saben el informe; tendrán 15 días para presentar su plan, nosotros les aprobamos, luego tienen el plazo máximo de seis meses para desarrollarlo. Al final evaluamos para determinar si aprueban o no”.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su Disposición Transitoria Tercera, retomó el informe del CONEA, y estableció que las 26 universidades y escuelas politécnicas ubicadas en la categoría “E” deberían ser nuevamente evaluadas dentro de un plazo de 18 meses posteriores a la promulgación de la Ley.

Las 26 universidades y escuelas politécnicas categoría “E” que no superasen la evaluación del CEAACES deberían ser suspendidas definitivamente. Un aspecto importante que marca la Ley del 2010 es el reconocimiento de la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel, al que tendrán derecho los estudiantes que demuestren responsabilidad académica.

La nueva estructura para el Sistema de Educación Superior (SES) ecuatoriano incluye en primer lugar, a las instituciones educativas del sistema: universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares; institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes; y los conservatorios superiores, tanto públicos como particulares.

Los organismos que rigen actualmente el Sistema de Educación Superior son: La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

(SENESCYT), Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación y Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

La educación en la Provincia de Manabí experimentó una expansión notable a partir del 2009, con logros importantes como son la reducción del analfabetismo adulto; la incorporación creciente de niños y jóvenes al sistema escolar, particularmente de los sectores pobres de la sociedad; la expansión de la matrícula de educación inicial y superior; una mayor equidad en el acceso y retención por parte de grupos tradicionalmente marginados de la educación tales como las mujeres, los grupos montubios y la población con necesidades especiales; el creciente reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística y su correspondiente expresión en términos educativos.

No obstante, en este trayecto fueron quedando pendientes y acumulándose muchos problemas, no sólo cualitativos sino también cuantitativos, que hacen a la equidad, a la pertinencia y a la calidad de la oferta educativa, a los contenidos, procesos y resultados de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los propios maestros.

La difícil situación económica, social y política que ha atravesado el país en los últimos años, marcada entre otros por una agudización de la pobreza y un fenómeno masivo de migración, ha contribuido a deprimir aún más el cuadro educativo, provocando incluso la reversión de algunos logros históricos.

Esto es particularmente grave en un momento en que la información y el conocimiento pasan a ser reconocidos como los puntales de la nueva "sociedad del aprendizaje", y el aprendizaje a lo largo de toda la vida se instala como un paradigma y un principio orientador para replantear los sistemas de educación y aprendizaje en todo el mundo

La educación es primordial, no sólo como uno de los instrumentos de la cultura que permite al hombre desarrollarse en el proceso de la socialización, sino también se lo consideraba como un proceso vital, complejo, dinámico y unitario que debe

descubrir, desarrollar y cultivar las cualidades del estudiante, formar integralmente su personalidad para que se baste a sí mismo y sirva a su familia, el Estado, y la sociedad.

En el ámbito educativo superior manabita, no todas las instituciones cuentan con un plan estratégico, por ende hay una baja calidad, falta herramientas pedagógicas que les proporcionen los medios para la consecución de los objetivos de la institución, motivo por el cual se hace necesario el desarrollo del mismo para mejorar las actividades que realiza la entidad educativa. La falta de un plan estratégico hace que la institución tenga falencias en la consecución de objetivos institucionales como: la capacitación en relaciones humanas para la convivencia social y el trabajo en equipo, tener una infraestructura básica funcional, equipamiento audiovisual y tecnológico, espacios recreativos, esto ayudará al cumplimiento de la misión, visión, fines, propósitos, objetivos y metas de la entidad

Es por ello que la educación superior provincial manabita tiene, pues, que hacer grandes y serios esfuerzos por investigar periódicamente los cambios en el entorno social y la necesidad de profesionales capaces de adecuar sus respuestas educativas.

Debe considerarse también la implementación de mecanismos que le permitan superar sus deficiencias y obstáculos con la finalidad de proporcionar una formación humana integral a las nuevas generaciones y, así constituirse en un factor decisivo para el logro de la igualdad social y obtención de altos niveles de competitividad, tal como lo requiere la economía nacional del Ecuador en el marco de la globalización creciente.

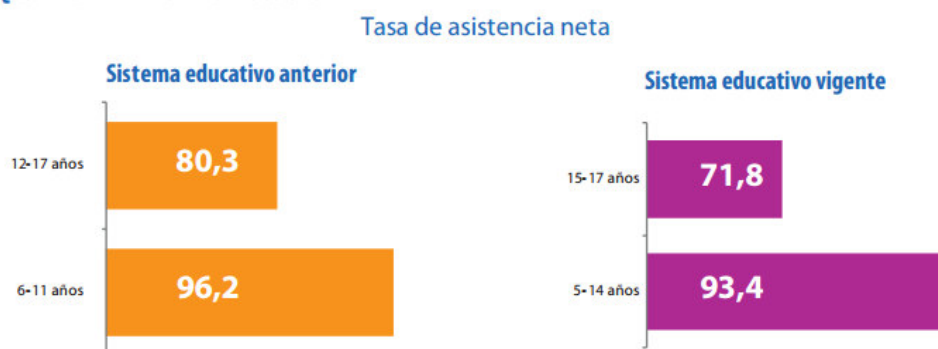
En ese momento, la educación superior se encuentra a las puertas de un proceso que avizora grandes cambios, nuevos paradigmas propios de una Ley de Educación Superior vinculada a objetivos de desarrollo, no sólo local, sino regional y nacional. Esta es la razón principal por la que se plantea en función de los diversos escenarios que: “La universidad ha de convertirse en un centro de conocimiento crítico, orientado a la creación de espacios de diálogo de saberes con distintos sectores

sociales, en acciones que no sólo han de resolver problemas específicos, sino también abrir canales a la construcción de formas alternativas de vida, más humanas, más justas, más equitativas. Se trata de abordar los grandes avances científicos, filosóficos, estéticos, con el más alto sentido de pertinencia social.

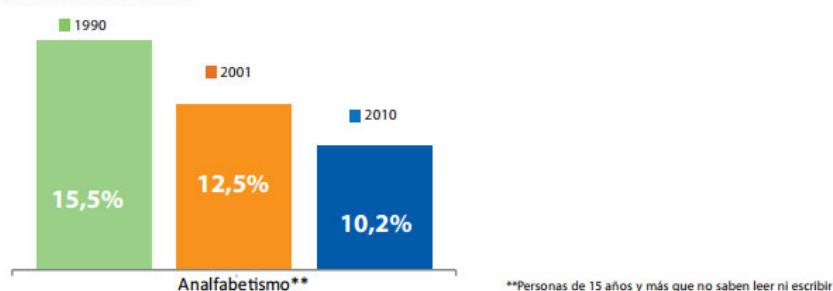
En el cuadro n° de la característica de la educación manabita podemos observar que la educación debe tomarse en serio, para ver un nuevo crecimiento en la nueva sociedad del conocimiento.

Cuadro n.º : 1. Característica de la educación manabita

¿CUÁL ES EL NIVEL DE INSTRUCCIÓN?



¿CUÁL ES EL ANALFABETISMO EN MANABÍ?



¿QUÉ NIVELES DE ESCOLARIDAD PREDOMINAN?

Promedio de años de escolaridad*

Elaboración. Resultado del Censo (2010).

En general, las diferentes posturas académicas coinciden en que el papel de los centros de estudios superiores sigue siendo la respuesta a la serie de demandas que exige la sociedad, en función de los grandes cambios tecnológicos y la globalización, convertirse en la matriz que no sólo genere los conocimientos e innovaciones, sino que además precautele, que los mismos se enmarquen en códigos éticos y que respondan de manera real y equitativa a las necesidades de la población, teniendo como objetivo primordial la estabilidad y desarrollo sostenible de las sociedades en función del bien común.

Para lograr la calidad de los procesos y funciones que cumplen las instituciones de educación superior, es importante que el personal académico tenga oportunidades para la investigación, donde se establezcan los criterios que rigen la actividad de ciencia, investigación e innovación.

En la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, acerca de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo (UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009), se consideraron dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y Educación Para Todos (EPT), en su agenda educativa global, dentro de Responsabilidad Social de la Educación Superior, los siguientes elementos: La educación superior en tanto bien público es responsabilidad de todos los actores involucrados, especialmente los gobiernos.

Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas. Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y vinculación, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género. La educación superior no sólo debe proveer de competencias

sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanía éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia

Existe una necesidad de mayor información, apertura y transparencia en relación con las diferentes misiones y desempeño de las instituciones individuales. La autonomía es un requisito necesario para cumplir las misiones institucionales, cuya máxima es la producción del conocimiento y el desarrollo de la investigación científica y nuevas tecnologías, a través de la calidad, la pertinencia, la eficiencia, transparencia y la responsabilidad social.

1.2. Formulación del problema

La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad ecuatoriana, es un imperativo del exigente mundo en el que se está inmerso, el cual ha creado la urgente necesidad de que el ser humano sea mucho más eficiente, para el cual se requiere una mayor preparación dentro del marco de la eficacia y la eficiencia.

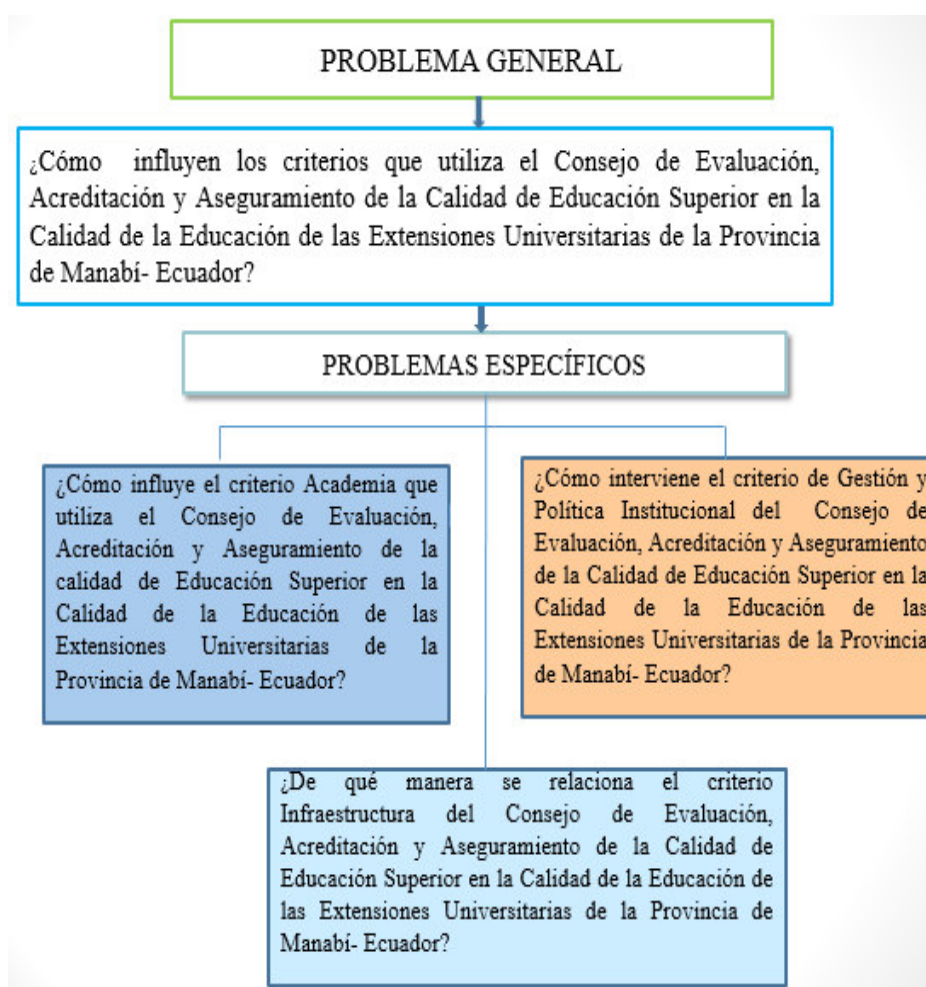
A nivel nacional las instituciones de educación superior y en especial las universidades desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos de más alto nivel y en la creación desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología de manera que lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad del conocimiento que constituye un imperioso estratégico para el desarrollo nacional en lo concerniente a mejorar la calidad.

Por esta razón es importante investigar desde lo involucrados de qué manera la calidad se patentiza en la satisfacción de los clientes de manera integral, El gran desafío para las instituciones superiores a nivel provincial es el de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Los

cambios en las comunicaciones han modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación, esta perspectivas cada vez es competitivas con las nuevas instituciones que a nivel nacional se van actualizando y creando de cuerdo a la necesidad de cada Provincia

En este contexto, la presente investigación pretende responder las siguientes interrogantes que figuran en los cuadros n.º 2, donde se visualizan el problema general y problemas específicos.

Cuadro n.º 2: Problema general y problemas específicos.



Fuente: Elaboración propia.

1.3. Justificación teórica

La calidad es un tema que traspasó las fronteras de las empresas de producción industrial y prestadora de servicios al sector educación, generando estrategias como los sistemas de aseguramiento de la calidad, que llevan a las instituciones a una posterior certificación o acreditación, tanto de programas como de procesos institucionales.

Para alcanzar los estándares, los países han emprendido diferentes procesos, como las reformas educativas, que en algunos casos son bien recibidas y en otros generan polémica y polarización en el país, pero que a la postre, pretenden responder a lo que cada nación percibe como una educación de calidad.

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado en paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Se puede definir la calidad de la educación superior como una construcción histórica de la sociedad, que demarca las acciones sobre sí misma en un contexto propio con condiciones endógenas particulares, que le permite construir esa sociedad que se desea.

Pese a la multiplicidad de puntos de vista sobre la calidad en la educación superior, hay aspectos en los que se encuentra mayor consenso, como son los retos y las tendencias a los que se enfrentan.

Existe la necesidad de un mayor conocimiento de los procesos de acreditación, para demostrar cómo influye en la calidad, buscando la forma de promover la innovación

responsable, para que sean mecanismos no solo de control o garantía externa de calidad, sino de promoción y fomento de procesos de mejora continua, tanto en calidad como en pertinencia en la educación superior.

Por lo tanto, con la presente investigación se pretende ratificar la vigencia de los conceptos en lo concerniente al mejoramiento continuo y acreditación propia de la actividad empresarial los servicios educativos. Es conveniente desarrollar lineamientos teóricos, prácticos y metodologías de manera sistémica, desde los diferentes ángulos a partir de criterios claros de referencia, especificación de fuentes de información y recolección de evidencias de desempeño, definición del rol de los distintos actores de la comunidad educativa (autoridades, estudiantes, administrativos) y establecimiento de garantías procesales que den confianza y certeza a los profesores y estudiantes

1.4. Justificación práctica

Las nuevas tendencias innovadoras educativas requieren de propuestas prácticas y flexibles para mejorar la calidad, por eso deben ser dinámicas para la formación profesional y posprofesional, en correspondencia con las demandas del desarrollo, que permitan vincular de manera efectiva la docencia, investigación e interacción social; articular coherentemente los niveles de formación (básica, profesional y posprofesional); integrar la formación científico-técnica y la formación humanística; y propiciar el cultivo de valores como la honestidad, responsabilidad, equidad y solidaridad, tan necesarios en este momento en nuestra sociedad.

Todos estos cambios sustanciales traen consigo nuevos sistemas de evaluación y acreditación. La presión generada por la demanda conlleva una necesidad de expansión de la educación superior, lo que se ha visto reflejado en la falta de calidad de los servicios educativos. De ahí la necesidad de crear indicadores, estrategias, políticas, procedimientos y la búsqueda de certificaciones por entidades autorizadas, no solo para mejorar la educación, sino también la investigación y la respuesta a los requerimientos del mercado laboral.

La acreditación de la calidad en la Educación Superior pretende llevar a cabo la evaluación en búsqueda de resultados positivos, de una institución o un programa, que estos puedan ser reconocidos como válidos y con resultados fiables para la sociedad, de acuerdo con una definición preexistente de lo que es calidad.

La acreditación se orienta por tanto a dotar de reconocimiento público a las evaluaciones llevadas a cabo en la Educación Superior, proporcionando información a los poderes públicos, empresas y ciudadanía, buscando la comparabilidad entre diferentes instituciones o sistemas de enseñanza superior, por lo que solo desde esta práctica se puede definir la calidad de servicio a la comunidad.

Por esta razón, la investigación es de gran interés para el sistema universitario, quien aportará nuevas alternativas en el proceso desde la evaluación del modelo, a través la reflexión y la práctica de innovaciones educativas, y la incorporación de elementos que van a repercutir en los tres parámetros que el CEAACES retomó en la última evaluación para la acreditación, como son la Academia, la gestión política administrativa y la infraestructura, que tendrán una relación de crecimiento tanto en sus estudiantes, directivos, administrativos y empresarios.

Delimitación de la investigación

Geográfica: Extensiones de Manabí

El ámbito a investigar es la Provincia de Manabí- Ecuador, donde se encuentran las Extensiones fuertemente condicionadas

Temporal

La presente investigación se realizó en el período comprendido entre 2013-2016.

Normativa

Dentro del contexto normativo, se tuvo como base. Reglamento a la Ley de Educación, Octubre, 2000. Reglamento de Régimen Académico del Sistema Nacional de Educación Superior, 22 de enero de 2009, septiembre de 2011. Ley Orgánica de Educación Superior – LOES, Registro Oficial N.º 298, de 12 de octubre de 2010. CES. Reglamento de Regimen Académico codificado. 2015. Plan Del Buen Vivir (2013). Ecuador. Ed, Gov.ec.

RESOLUCIÓN-No.-559-CEAACES-SE-11-2015-Informe-final-de-Evaluación-Extensión-Sucre- de Manabí.

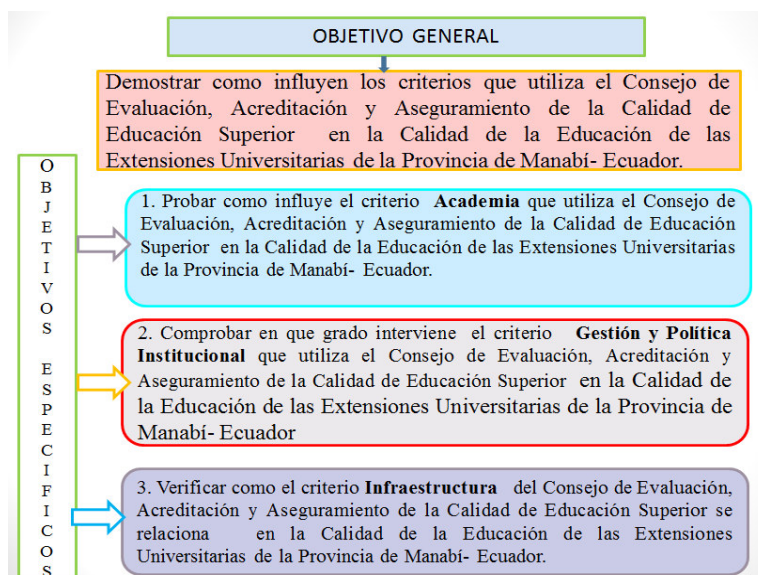
RESOLUCIÓN-No.-559-CEAACES-SE-11-2016-Informe- preliminar de evaluación.

RESOLUCIÓN-No.-928-CEAACES-SO-16-2016.

RESOLUCIÓN-No.-444-CEAACES-SE-07-2016.

1.5. Objetivos

Cuadro n.º 3: Objetivo general y objetivos específicos.

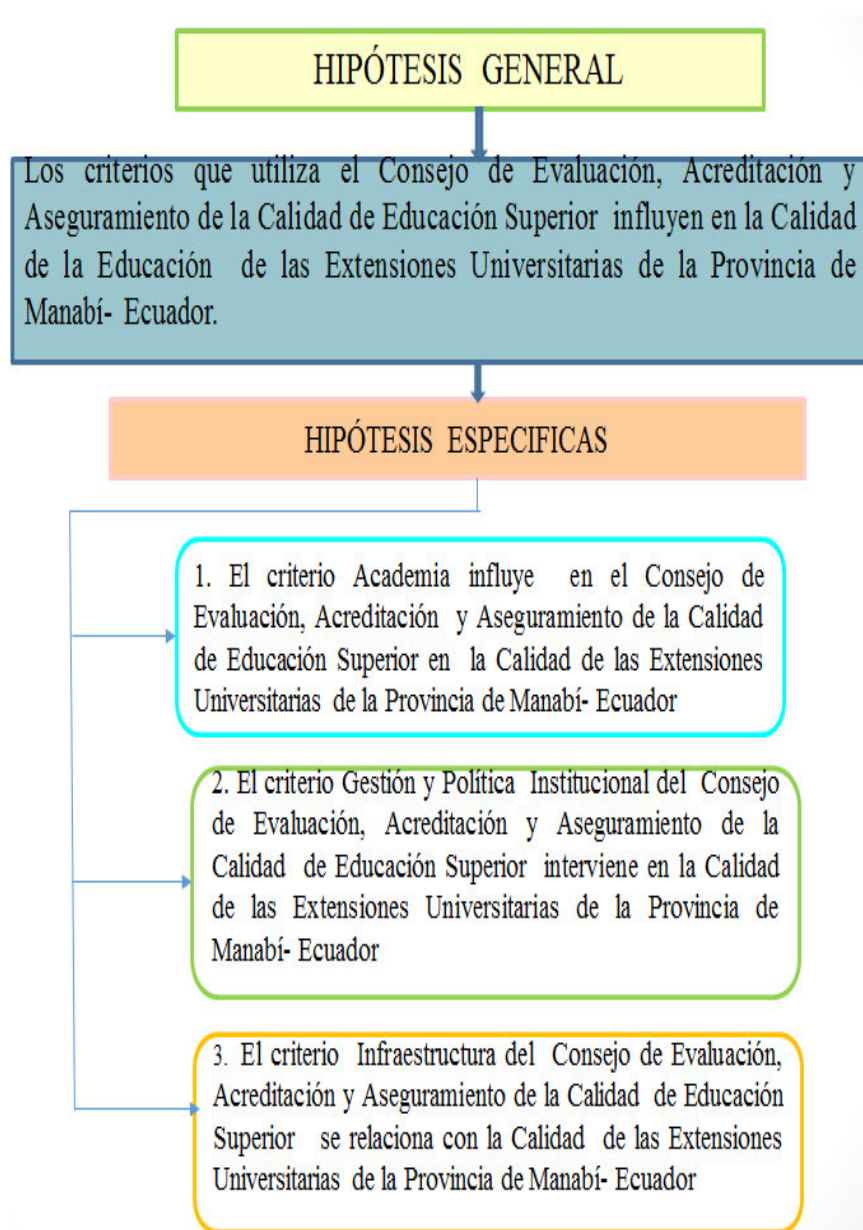


Fuente: Elaboración propia.

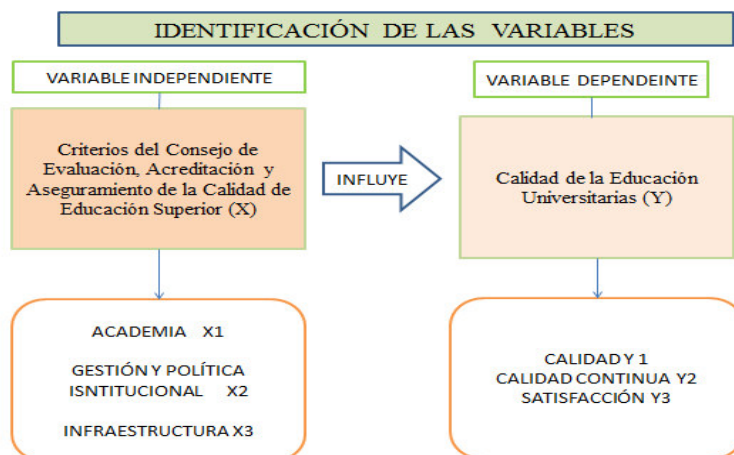
1.6. Hipótesis

En siguiente cuadro se encuentran la hipótesis general y las hipótesis específicas.

Cuadro N° 4: Hipótesis general e hipótesis específicas.



Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 4.1: Identificación de Variables

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 4.2: Operacionalización de las variables

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS (Preguntas)
VI Criterios del CEAACES	ACADEMIA	<ul style="list-style-type: none"> Formación, dedicación investigación 	1,5,6,7,8,10,11,13,17, 2,3,4,11,13,14,15 23, ,16,18,19,20,22,2 26, ,25, 9
	GESTION Y POLITICA INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> Organización Vinculación Transparencia Gestión interna reglamentación 	2,3,9,12,14,15,16,18,24 , 1,5,8,9,10,12, ,20,21,22,24,25, 7,8,9,10,12,13,14,17, 23 ,11,12.15,18,20,24, 4
	INFRAESTRUCTURA	<ul style="list-style-type: none"> Espacios docentes Biblioteca. TIC Aulas Bienestar 	4,21,26, 6,7,19, 5 2,3,10,14,16,17,21,26
V.D Calidad Universitaria	CALIDAD CALIDAD CONTINUA SATISFACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Eficiencia Eficacia efectividad 	25,26,13,27

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 4.3. Matriz de operacionalización de variables e hipótesis Matriz de Consistencia

MATRIZ Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E HIPÓTESIS					
«Criterios del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior y su influencia en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí - Ecuador»					
PROBLEMAS	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL ¿Cómo influyen los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador?	OBJETIVO GENERAL Demostrar como influyen los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador	HIPÓTESIS GENERAL Los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior influyen en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador.	VI Criterios del CEAACES	Academia Formación de posgrado Completo Producción científica Gestión Política e institucional Publicaciones rendición de cuentas	Tipo de Investigación Básica Diseño de Descriptivo-explicativa correlacional Transversal.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS 1. ¿Cómo influye el criterio Academia que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador? 2. ¿Cómo interviene el criterio de Gestión y Política Institucional del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador? 3. ¿De qué manera se relaciona el criterio Infraestructura del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador?	OBJETIVOS ESPECÍFICOS 1. Probar como influye el criterio Academia que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador 2. Comprobar en que grado el criterio Gestión y Política Institucional que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior interviene en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador 3. Verificar como el criterio Infraestructura del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior se relaciona en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS 1. El criterio Academia si influye en el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador. 2. El criterio Gestión y Política Institucional del Consejo de Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de Educación superior interviene en las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador. 3. El criterio Infraestructura del Consejo de Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de Educación superior se relaciona con las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí- Ecuador	V.D. Calidad	programas de vinculación Seguimiento a graduados Infraestructura Espacios físico Biblioteca TIC Calidad Calidad continua satisfacción	Población 1094. Universidades ULEAM; UTM; PUCE Muestra 259 Estudiantes, directivos, administrativos empresarios

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 4.4. Matriz de consistencia

Matriz de Consistencia					
«Criterios del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior y su influencia en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí - Ecuador»					
PROBLEMA		INVESTIGACIÓN		OPERACIONALIZACIÓN	
Planteamiento	Sistematización	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores
La búsqueda por mejorar de la calidad en educación superior en Ecuador ha sido una de las prioridades del Estado, en las últimas décadas, la educación se ha visto sujeta a diferentes oleadas de innovación y reformas en todos los niveles; se han producido cambios sin precedentes en los distintos ámbitos legislativos. El papel del Estado ha sido preponderante en algunos aspectos y ha repercutido de manera positiva en la calidad de la educación y en el compromiso social de las universidades, pero en otras aún se detectan falencias que hay que corregir.	¿Cómo influyen los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador?	Demostrar como influyen los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador.	Los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior influyen en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador.	VI Criterios del CEAACES	Academia <ul style="list-style-type: none"> • Formación de posgrado • Completo • Producción científica Gestión Política e institucional <ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones • Rendición de cuentas • Programas de vinculación • Seguimiento a graduados Infraestructura <ul style="list-style-type: none"> • Espacios físico • Biblioteca • TIC
	1.¿Cómo influye el criterio Academia que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de Educación en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador?	1. Probar como influye el criterio Academia que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador.	El criterio Academia si influye en el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador.		
Desde las perspectivas de los involucrados dentro de los entornos de aprendizaje, por esta razón es necesario evaluar los criterios desde la perspectiva de calidad a continua en la nueva sociedad del conocimiento	2.¿Cómo interviene el criterio de Gestión y Política Institucional del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador?	2. Comprobar en que grado interviene el criterio Gestión y Política Institucional que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador	El criterio Gestión y Política Institucional del Consejo de Evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de Educación Superior interviene en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador	VD Calidad	Calidad
	3. ¿De qué manera se relaciona el criterio Infraestructura del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en la Calidad de la Educación de las Extensiones Universitarias de la Provincia de Manabí-Ecuador?				Calidad continua
					Satisfacción

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco filosófico o epistemológico de la investigación

Desde la óptica del Plan Nacional para el Buen Vivir se plantea la necesidad de implementar y consolidar un sistema de educación superior y centros de excelencia en investigación. En esta perspectiva, es necesario conformar universidades que desarrollen programas formativos Investigativos acordes a las ventajas comparativas que tienen cada uno de los territorios donde se asientan (Ecuador, Plan Nacional para el Buen Vivir: 115).

En el presente análisis, del CEAACES es el criterio clave para guiar el estudio de las de la calidad universitaria, desde la óptica social y el talento humano. La controversia en torno del concepto de Calidad en los círculos académicos de todo el mundo nos remite a la filosofía de la ciencia, la política del conocimiento, el modelo de sociedad y el concepto de ser humano como actor individual y social.

Como puede apreciarse, la definición de calidad responde a una antropología filosófica concebida a partir de los valores éticos y las opciones políticas de la sociedad civil en su diario quehacer, de la calidad de servicio que se le brinde a los involucrados. A su vez, como estamos históricamente situados en Latinoamérica y políticamente comprometidos con su presente y su futuro, la definición de calidad debe retratar también una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América Latina y el Caribe en el contexto global de la nueva realidad interdisciplinaria de la universidad.

A partir de distintas tradiciones filosóficas, es posible pensar en distintos tipos o dimensiones o sinergias de la Calidad, como por ejemplo, calidad instrumental frente a calidad sustantiva, y calidad individual frente a calidad colectiva. En este trabajo se adopta un concepto integral de calidad, de tal forma que calidad sustantiva

incluya calidad instrumental, y calidad colectiva comprenda calidad individual. Para los objetivos del presente trabajo, dicho concepto de calidad está asentado en la intersección correcta de los principios de libertad y equidad tal como son interpretados históricamente por los actores sociales en su medio educativo, formativo. Esta definición implica una filosofía social según la cual el ser humano busca integrarse en su sociedad concreta, con la misión de participar en su organización y funcionamiento sobre la base de un concepto de bien común.

El primer valor del bien común sobre el cual se asienta la calidad es la libertad, lo cual implica el desarrollo de la personalidad humana libre. Sin embargo, el ejercicio de la libertad individual está socialmente vinculado, lo cual introduce el segundo principio en el que se asienta la calidad de vida humana: la equidad. Es en este sentido que la construcción de una sociedad libre y equitativa basada en la calidad implica, por parte de los actores sociales, la combinación correcta del interés individual con el compromiso social, brindando un buen servicio que te lleve a la excelencia.

Como dice Popper (1974)

Señalando que el ser humano conoce la realidad mediante el contraste de sus anticipaciones. Estas se basan en experiencias previas y en último extremo, en reacciones o respuestas automáticas, como por ejemplo la intuición, y entre ellas las que se adaptan a los acontecimientos inminentes.

Resulta inadmisable no estudiar en Popper la importancia implícita de los conceptos de contratransferencia, empatía e intuición, los cuales guían la observación selectiva del objeto.

Para Popper (1974)

El conocimiento se origina en un número finito de expectativas e intereses, que se van ampliando y definiendo como respuesta a su cumplimiento o incumplimiento, en un proceso de conjetura y refutación similar a la selección natural.

Uno de los supuestos de mayor trascendencia en los últimos años es que la acreditación es punto de partida para la generación de una cultura de calidad y mejora continua que las corrientes holísticas señalan. Una de las maneras de aproximarse a este supuesto es que se han desarrollado distintos estudios sobre modelos de evaluación de la calidad en centros educativos superiores, que se inclinan a considerar el proceso de evaluación desde un punto de vista global; es decir, que se debe aplicar en todo el proceso educativo y que tiene en cuenta a todos los componentes que participan en el trabajo a nivel superior universitario en su totalidad, para la Secretaría General Iberoamericana 2009.

Ecuador siempre ha invertido en educación; sin embargo, durante años no se evidenciaron ni se midieron los resultados. A partir de la reforma a la Ley de Educación Superior se empiezan a ejecutar un sinnúmero de acciones para eliminar las barreras en el sector educativo superior mediante una reingeniería para reducir el gasto administrativo y para destinar el ahorro a la mejora académica. Se han tomado acciones como la expedición del reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente por el Estado a favor de las Instituciones de Educación Superior (Consejo de Educación Superior, 2013), en la cual se identifican las respectivas fuentes fijas de ingresos para la educación superior ecuatoriana.

Pero la misma fuente normativa, establece los criterios, los parámetros de distribución y la fórmula de distribución de esos recursos, señalándose que los criterios y parámetros de distribución de los recursos se definen y valoran sobre la base de la calidad, excelencia académica y eficiencia, con lo cual se busca garantizar el cumplimiento de los criterios de equidad y justicia, basados en la calidad, excelencia académica y eficiencia. Esta distribución dependerá además de la categorización que tenga cada IES, según el último informe CEAACES 2013.

Al igual que en el caso de la evaluación, los sistemas de acreditación de las instituciones y programas de Educación Superior se incardinan en la perspectiva de la evaluación como rendimiento de cuentas (*accountability*).

Hay que entender la labor que realiza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) como una política pública para garantizar una expansión de las IES con calidad académica y relevancia social.

A partir de la expedición de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior, publicada en el Registro Oficial el 12 de octubre de 2010, en el Ecuador se vive la construcción de un nuevo modelo de educación superior que tiende al mejoramiento significativo de las estructuras académicas y jurídico-administrativas de las instituciones de este nivel; pero sobre todo, al incremento radical de la calidad de las carreras y de los programas de posgrado, en directa relación con su aporte a la solución de los problemas del país, en especial de los sectores que requieren urgentemente de estas soluciones.

El artículo 93 de la LOES vigente establece que el principio de la Calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones y procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo.

La acreditación es una validación de vigencia quinquenal realizada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

(CEAACES) para certificar la calidad de las instituciones de educación superior, de una carrera o programa educativo, sobre la base de una evaluación previa. Es también el producto de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, posgrados e instituciones, obligatoria e independiente.

El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está constituido por el conjunto de acciones que realiza el CEAACES y las propias IES con el fin de garantizar la eficiente y eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores.

Para Juan José Vizcaíno Figueroa y Armando Martínez Pedrega (2014),

La actual dinámica económica, política, social y cultural del Ecuador, le exige a las Instituciones de Educación Superior (IES) adoptar un proceso de revisión y reorganización administrativa, cuyos principales objetivos deben dirigirse a establecer una organización funcional eficaz y eficiente que simplifique la toma de decisiones y mejore los procesos, tanto administrativos como académicos.

Para que se realice este cometido, es importante establecer la relación entre las IES, la sociedad y el gobierno, con el objetivo no solo de implementar procesos de evaluación que persigan el cumplimiento de determinados requisitos, sino también de proponer incentivos para elevar la calidad de las IES y mejorar su desempeño, en función de la satisfacción de demandas y necesidades de desarrollo del país.

Desde las perspectivas de Segredo (2011)

Las expectativas que se ciernen sobre las IES las obligan a redefinir sus políticas y programas en el ámbito económico-administrativo (manejo eficiente y eficaz del presupuesto universitario) y el académico (adecuar, por ejemplo, los programas de estudios a las nuevas realidades curriculares con pertinencia social), partiendo de la concepción de que si bien la gestión universitaria es esencialmente académica en docencia, investigación y vinculación, su realización depende de procesos administrativos que la soportan y potencian.

Algunos de los aspectos relevantes dentro de los ejes comunes y las características generales que se asocian al cambio en los paradigmas de las teorías administrativas

en las IES, se pueden resumir en el cambio en la racionalidad de la administración, incorporación de los aspectos simbólicos, tendencia a la subjetivación de los principios de la administración, modificación sustantiva de las estrategias administrativas, reflexividad de las nuevas instituciones y cambio en la lógica de la organización del trabajo.

Según Barba (2000),

El reto es implementar un proceso de cambio organizacional que permita a las IES adoptar ciertos principios de las organizaciones contemporáneas, tales como: estructura flexible, toma de decisiones colectiva, confianza frente a la jefatura, producción sectorial tomando como premisa la relación cantidad-calidad y la búsqueda de compromisos.

2.2. Antecedentes de investigación

2.2.1. Tesis

« ¿Tenemos realmente una universidad de calidad?»

Datos bibliográficos

2014. Autores: Antonio Rial Boubeta, Alba Grabas Faroto, Teresa Braña Tibio y Jesús Varela Mallou. Tesis doctoral. Universidad de la Rioja

Objetivo de la investigación

Contribuir en la mejora de la enseñanza superior y del funcionamiento de las universidades, a partir de un diagnóstico.

Metodología

Siguiendo las indicaciones de Martilla y James (1977), se realizó una revisión de la bibliografía sobre calidad en el ámbito de la educación superior para identificar los atributos relevantes del servicio (Angell, Heffernan y Megicks, 2008; Cook, 1997; Ford, Joseph y Joseph, 1999; Jain y Sinha, 2010; Lagrosen, Seyyed-Hashemi y Leitner, 2004; Owlia y Aspinwall, 1996; Singh, Grover y Kumar, 2008; Soutar y McNeil, 1996).

Como consecuencia, se elaboró una lista de 13 atributos que abarcan desde la calidad docente hasta las infraestructuras y equipamientos, pasando por elementos como la oferta de servicios o la capacidad de autofinanciación.

De manera complementaria, en el cuestionario se incluyeron dos preguntas abiertas (cuyas respuestas fueron categorizadas *a posteriori*) relacionadas con la calidad de la Universidad (“¿Qué elementos debe tener una universidad de calidad?”) y con sus funciones (“¿Cuáles son las principales funciones que a su juicio debe cumplir una universidad?”). La inclusión de ambas preguntas y el posterior análisis de las respuestas de los sujetos habrían de servir para confirmar la “validez” o adecuada selección de la lista de atributos a utilizar en el IPA.

Conclusión

La preocupación por la calidad ha ido adquiriendo cada vez más relevancia en una sociedad en la que el sector terciario desempeña un papel decisivo. El ámbito de la enseñanza superior no es ajeno a esta preocupación, por lo que las instituciones, tanto públicas como privadas, no han tenido más remedio que poner en marcha acciones específicas para incorporar la medida de la calidad percibida a su gestión. Más allá de las diferentes adaptaciones y escalas desarrolladas, la gestión de la calidad pasa en buena medida por la capacidad de las organizaciones para diagnosticar adecuadamente el funcionamiento de sus servicios, tomando siempre como referencia las percepciones de los diferentes sectores o segmentos de interés.

Tanto la literatura como la experiencia de los profesionales avalan el uso del IPA como una herramienta de enorme potencial a este nivel. A pesar de la variedad de campos en los que ha sido utilizado, hoy persisten todavía algunos problemas que limitan su aplicación. Uno de ellos tiene que ver con la recogida de datos, ya que por lo general a los entrevistados se les pide que informen en una escala Likert del grado de importancia que conceden a una lista de elementos y, a continuación, que valoren de nuevo (uno a uno) el funcionamiento de éstos. Este procedimiento de recogida de datos deriva, con frecuencia, en una tarea larga y cansadora para los sujetos, en una representación gráfica de escaso poder discriminativo y, por lo tanto, de reducido valor para la gestión.

2.2.2. Título

«Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos».

Datos bibliográficos

2013. Autor: Asmaa Hasan Khalil Hamdan. Tesis doctoral de la Universidad de Córdoba.

Objetivo de la investigación

Efectuar un estudio documental sobre los modelos de evaluación institucional universitaria, con el fin de recabar información sobre las dimensiones o indicadores más importantes que integran los principales procesos evaluativos y que hacen referencia al estudiante.

Metodología

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que podemos definir como el «documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta».

Conclusión

De este estudio concluimos que, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, una universidad de calidad es aquella en donde hay un profesorado cualificado académica y personalmente, es decir, que es capaz de plantear, controlar, organizar y tomar decisiones; con conocimientos y experiencia adecuadas en el área de estudio; creativo, con capacidad de análisis y síntesis; de adaptar a las nuevas situaciones, de elegir contiendo adecuado, de trabaja en equipo; y que posee habilidades para solucionar las dudas, relacionar teoría y práctica, motivar y generar interés por la asignatura, y favorecer la participación.

Donde los exámenes son coherentes con los programas de asignaturas y la docencia, mediante clases teóricas y prácticas. Los profesores realizan una evaluación inicial del estudiante al comienzo del curso, sistema de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo), escalas de actitudes (para recoger opiniones, valores y habilidades sociales) y técnicas de observación como métodos de evaluación.

También una universidad de calidad es aquella en donde los profesores planifican y coordinan las actividades prácticas y teóricas, definen de manera clara la guía docente al principio de los cursos, planifica adecuadamente las actividades a desarrollar, cumplen los programas de las asignaturas planteadas al inicio de los cursos y eligen unas referencias bibliográficas adecuadas que facilitan la comprensión de las asignaturas.

2.2.3. Título

«Modelo y procedimientos de apoyo para la gestión pública de la calidad de vida. Zona 4: Manabí - Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador».

Datos bibliográficos

2013. Autores: Cecilia Parra Ferié, Mabel Font Aranda y Ángela Lorena Carreño Mendoza. Tesis doctoral. Universidad De Matanzas “Camilo Cienfuegos”

Objetivo de la investigación

Elaborar un modelo y sus procedimientos de apoyo que permitan la alineación de los procesos de planificación y control de la gestión pública de la calidad de vida en Ecuador, para la evaluación y monitoreo de forma integrada y sistemática que sustenten científicamente la toma de decisiones a nivel zonal.

Metodología

Las herramientas y métodos en esta investigación se utilizaron con el objetivo de recopilar la información necesaria para fundamentar la propuesta realizada, así como los resultados que se van obteniendo con la aplicación del modelo desarrollado en la Zona 4 Manabí - Santo Domingo de los Tsáchilas. La investigación se sustenta en el método general dialéctico materialista, debido a la imposibilidad de estudiar un proceso tan complejo como es la gestión pública de la calidad de vida con carácter multifactorial y multidimensional que exige un enfoque de sistema.

Se emplearon otros métodos específicos como: 1) El analítico-sintético, para penetrar en la esencia de cada una de las partes que componen la metodología, y posteriormente, el uso de la síntesis para establecer los nexos entre ellas y descubrir relaciones esenciales. 2) La inducción-deducción en la integración de cada componente, desde sus partes al todo integrador y viceversa. 3) La modelación, que

realizó la representación esquemática de la metodología. 4) Los sistémico y estructural funcional, que permitieron la concepción de la estructura y jerarquía de cada componente de la metodología Y 5) La concepción teórica, legal, instrumental y funcional, mediante la ascensión de lo concreto sensible a lo abstracto y de éste a lo concreto pensado.

Otros métodos empíricos como la entrevista proporcionaron el conocimiento del estado de opinión de los funcionarios de la dirección de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) en la zona 4. La observación fue utilizada a lo largo de toda investigación en la verificación práctica y la valoración de los indicadores. El análisis de documentos facilitó la valoración del tratamiento del problema de investigación en las disposiciones y normativas emitidas por la SENPLADES y permitió conocer su estado actual.

Conclusión

El nuevo modelo de Estado en Ecuador, con estructuras zonales, busca mayor articulación entre los niveles administrativos mediante los Gobiernos Autónomos Descentralizados, cuya función es controlar la gestión pública para alcanzar las metas del Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV). En el contexto de los cambios de la gestión pública actual en Ecuador, se evidencia un divorcio entre la planificación zonal y las necesidades reales de las parroquias, como nivel de territorio más bajo dentro de una zona de planificación, dentro del proceso de territorialización que se realiza en el país.

2.2.4. Título

«Implantación del sistema de gestión de la calidad en las instituciones públicas de educación preescolar, básica y media del Municipio de Villavicencio (Colombia). Estudio de casos múltiples».

Datos bibliográficos

2013. Autor: Esperanza Porras Aguirre. Tesis doctoral. UNED. Departamento Métodos De Investigación y Diagnóstico en Educación - Facultad de Educación.

Objetivo de la investigación

Identificar las variables de tipo administrativo, organizacional, cultural y de conocimientos sobre gestión de la calidad, que condicionan la implantación del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) en las instituciones públicas de educación preescolar, básica y media, del Municipio de Villavicencio (Colombia).

Metodología

El plan es el esbozo general del problema a resolver, la estructura se refiere al esquema del papel que van a jugar las variables en estudio, y la estrategia hace referencia a los métodos, los procedimientos y actuaciones que se utilizarán para lograr los objetivos. Tanto la recolección de los datos como el análisis de los mismos tienen como uno de sus objetivos explicar consistencias e inconsistencias entre casos. La lógica de replicar casos es muy parecida a la de los experimentos, replicamos algunos casos con condiciones similares y otros se reproducen modificando ciertos elementos.

Conclusión

Pero sobre todo, este estudio aporta nuevos elementos al estudio entregado por Bureau Veritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN), sobre la primera versión de asistencia técnica, en gestión de calidad, a las Secretarías de Educación y a los colegios seleccionados como piloto. Con lo cual el Ministerio dispone de un mayor número de elementos que le van a permitir ajustar el documento Guía de aplicación que debe orientar el proceso en el país a nivel de colegios públicos de preescolar, básica y media.

Por otra parte, se enriquecen estudios como el de la ciudad de Maicao, sobre necesidades de formación de directivos y docentes desde una evaluación sistémica; el de la ciudad de Bogotá: un modelo explicativo sobre factores que inciden el rendimiento de los estudiantes de grado once, entre otros, presentados en el Congreso Internacional de Evaluación 2011, en los cuales se hallaron varios de los factores críticos que también fueron determinados en la presente investigación.

El Plan de Gestión Integral de la Calidad (PGIC) propuesto para Colombia por la autora de esta investigación, además de complementar la Guía 34 de 2008, puede contribuir a orientar la implantación de modelos y normas de gestión de localidad, tales como: EFQM, Baldrige, Deming, el modelo propuesto por Gento (1998, 2002), el modelo propuesto por Lepeley (2003) en Chile y otros países de América Latina, las Normas ISO 9000 y la NTC GP 1000, entre otros.

2.2.5. Título

«Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración».

Datos bibliográficos

2013. Jairo De Jesús Sánchez Quintero. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia

Objetivo de la investigación

Configurar un sistema de indicadores de calidad que contribuya al mejoramiento de programas universitarios colombianos en Administración de Empresas.

Metodología

Las estrategias metodológicas de la investigación giraron alrededor del logro de los objetivos específicos dentro de una posición epistemológica hermenéutica, iluminada por los desarrollos mundiales de indicadores de desempeño cualitativos y cuantitativos, las teorías contemporáneas de gestión de la calidad, los pros y contras de las pruebas estandarizadas, las buenas prácticas en acreditación, las teorías de sistemas autorreferentes, autopoieticos, no triviales y con auto clausura y los sistemas de indicadores tipo Balanced Scorecard de Kaplany Norton (2001) que hacen parte de los sistemas de medición y sistemas de información que en la actualidad son ampliamente utilizados por diversas organizaciones a nivel mundial.

Conclusión

Esta investigación fue relevante, original, profunda, pertinente y consistente. Relevante por cuanto se coloca a disposición de las comunidades académicas universitarias un sistema de indicadores tipo CMI o BSC para la evaluación y el mejoramiento de programas universitarios en Administración. Original debido a que en Colombia no se disponía de un sistema de indicadores tipo CMI para programas universitarios de Administración.

Pertinente por cuanto es urgente para el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones y organizaciones colombianas, mejorar la formación de administradores teniendo en cuenta indicadores cruciales y prioritarios en aras de contar con directivos más éticos, idóneos, competentes y efectivos y finalmente la investigación fue consistente desde la presentación del proyecto con el cual se obtuvo la suficiencia doctoral y candidatura a Doctor, debido a la coherencia entre el problema, la pregunta, el objetivo general, la posición epistemológica, la metodología, los antecedentes y referentes teóricos y los significativos resultados presentados en la mayor parte de los capítulos de esta tesis.

2.2.6. Título

« A Issn 1728-5852 Análisis Comparado de la percepción de la Calidad de enseñanza que se realiza en los programas especiales de la Facultad de Educación de la UNMSM».

Datos bibliográficos

2013. Augusto Frisancho León. Tesis doctoral. Programas Especiales de la Facultad de la UNMSM.

Objetivo de la investigación

Estudiar las diferencias existentes en la percepción de la calidad de la enseñanza entre los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Metodología

La investigación realizada se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva. Según Ary, Jacobs y Razavieh (1982) los estudios de ésta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio (p. 308). En nuestro caso, se trató de conocer la percepción de la calidad de servicio de la enseñanza universitaria en los estudiantes de los programas especiales de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tal como se presentan en el momento de la medición.

El diseño de investigación corresponde básicamente al descriptivo-comparativo. Según Sánchez y Reyes (2009), este diseño parte de la consideración de dos o más investigaciones descriptivas simples; esto es, recolectar información relevante en varias muestras con respecto a un mismo fenómeno o aspecto de interés y luego

caracterizar este fenómeno en base a la comparación de los datos recogidos, pudiendo hacerse esta comparación en los datos generales o en una categoría de ellos.

Conclusión

Una explicación a esta percepción más positiva de la calidad de enseñanza que reciben de parte de los alumnos del Programa de Bachillerato en Educación (modalidad Vacacional) sería que los que ingresan a estudiar a este programa son profesores que han egresado de institutos pedagógicos, muchos de ellos de bajo nivel académico y con inadecuada infraestructura, y que ahora ingresan a seguir estudios universitarios a una institución tan prestigiosa y reconocida como es San Marcos. Se genera en ellos un sentimiento de orgullo por estar estudiando en la Universidad de San Marcos.

De allí quizás la percepción positiva que evidencian de la calidad de enseñanza que reciben. Además, ellos estudian solamente durante dos veranos, durante su periodo vacacional; por tanto, no resulta tan agotador como estudiar todo un año como lo hacen los alumnos de Bachillerato Regular y los de Licenciatura, y ni que decir de los alumnos del Prolex y del Protec, cuyos estudios tienen una duración de dos años y medio.

Los resultados también indican que los alumnos del Programa de Licenciatura en Educación para Profesores sin Título Pedagógico en Lengua Extranjera (Prolex) son los que tienen una percepción menos positiva (o más negativa) de la calidad de enseñanza que reciben. Esto posiblemente se deba al descontento de los estudiantes que vieron interrumpidos temporalmente sus estudios por reorganización del programa, aunque al momento de aplicación de la escala el programa ya había reiniciado sus actividades.

Otra posible explicación es que los participantes del programa son más exigentes con los servicios que les pueda ofrecer una universidad pública como San Marcos, siendo

ellos en gran parte de un nivel socioeconómico un tanto más elevado que el de los alumnos de los otros programas y, además, por haber estudiado en instituciones privadas de prestigio como el Instituto Cultural Peruano Norteamericano, la Asociación Cultural Peruano Británica, la Alianza Francesa, entre otras.

2.2.7. Título

«*Benchmarking* en la gestión de procesos universitarios: Experiencia en universidades cubanas».

Datos bibliográficos

2015. Autora: Yahilina Silveira Pérez. Tesis doctoral Universidad Experimental de Cuba

Objetivo de la investigación

Estudiar las buenas prácticas de gestión universitaria para alcanzar un mayor impacto, pertinencia y calidad en los procesos que desarrollan las universidades cubanas, todo ello basado en la sostenibilidad.

Metodología

Para realizar el trabajo, en primer lugar, se utilizó el método Histórico-Lógico: para la caracterización y ordenamiento lógico de las bases teóricas-conceptuales del objeto de estudio y campo de acción; en segundo lugar, el Hipotético-Deductivo: para la construcción de la hipótesis y para establecer la relación entre las diferentes categorías que la integran y la relación causal que se establece entre ellas; y por último, el Análisis-Síntesis: para establecer los referentes teóricos conceptuales que sustentan el proceso investigativo.

Conclusión

El análisis conceptual de la gestión universitaria permite revelar la necesidad de orientar la gestión de la IES hacia la pertinencia, impacto, optimización, perfeccionamiento y mejora continua de sus procesos, con el objetivo de lograr con calidad su encargo ante la sociedad de forma sostenible. Para ello, las universidades deben asumir una mayor responsabilidad en la construcción de una *Benchmarking* en la gestión de procesos universitarios.

El *benchmarking* puede resultar un excelente medio para cumplir con esta meta, pues contribuye en el perfeccionamiento y la mejora continua de la gestión universitaria fomentando el intercambio, aprendizaje y la evaluación comparativa con prácticas de referencia reconocidas.

2.2.8. Título

« Diseño de un modelo de evaluación de la calidad específico para Ead».

Datos bibliográficos

2014. Carlos G. Giorgetti. Lucila Romero, Marcela Vera. Tesis doctoral. Educación Superior que implementan Educación a Distancia en Argentina

Objetivo de la investigación

Mostrar los avances en el diseño de un modelo de evaluación de localidad, que permita al Área de Educación a Distancia de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral, evaluar la calidad educativa para realizar un proceso de mejora continua en las carreras que gestiona.

Metodología

El procedimiento de validación que se propone y se lleva a cabo de manera continua busca que cada indicador elaborado para cada dimensión y factor sea unívoco, relevante y pertinente. El proceso de validación es continuo e iterativo, enriquece la investigación y además la consolida. Es por esto que, a medida que se van generando los indicadores para cada factor y dimensión, se realizan los procesos de consulta a expertos y estudio de la unicidad, relevancia y pertinencia.

Para aquellos indicadores en los que se conocen o pueden obtenerse los valores que se incluyen en la fórmula, se generan los valores para los periodos necesarios. De esta forma se realiza una triple validación, recomendada en la literatura consultada: una validación externa dada por la opinión de expertos y una validación interna obtenida a partir del estudio de los valores obtenidos y del cumplimiento de las características deseadas

Conclusión

Generar un modelo adecuado para la Edad es una tarea compleja, que debe tener en consideración múltiples variables específicas de la virtualidad. Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, hemos iniciado la formulación de un modelo de evaluación de la calidad que abarca todas las dimensiones involucradas en las instituciones de educación superior: formación profesional académica, gestión institucional y administrativa y apoyo para la formación profesional.

Se propusieron indicadores en cada dimensión como muestra de lo que debe ser evaluado. La aplicación de estos indicadores depende de la información capturada y gestionada por las instituciones y de la realidad de cada una de ellas.

En el modelo se agrupan y ordenan los indicadores de evaluación en seis grandes grupos: funcionalidad, eficacia, eficiencia, disponibilidad, información e innovación. Esta clasificación es completa dado que no solo tiene en cuenta agrupaciones clásicas

sino que también considera nuevos grupos que responden a características propias de la educación a distancia que hasta el presente no habían sido contempladas por los modelos de evaluación tradicionales o más utilizados por la comunidad educativa.

Además, para cada indicador se generó un identificador único, se desarrolló la fórmula para su obtención y se definió también la periodicidad con la cual se debería realizar su medición, para obtener una visión actualizada y clara de la situación de la institución. Se identificaron asimismo los valores óptimos, deseables y mínimos propuestos para cada uno de los indicadores, de acuerdo.

2.2.9. Título

« Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo»

Datos bibliográficos

2016. Carmen Díaz Bazo. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica del Perú
lsime@pucp.pe.

Objetivo de la investigación

Analizar las tesis producidas en los programas de doctorado en Educación en universidades públicas y privadas del Perú como un indicador de la producción académica en educación en nuestro país

Metodología

Para el desarrollo de la investigación, optamos por un estudio documental descriptivo, centrado en el análisis documental de las tesis producidas entre 2009 y 2013 en los programas de doctorado en Educación. Para ello, se seleccionó intencionalmente a los programas ofrecidos por las universidades que conforman la

Red Peruana de Universidades (RPU)² y se incluyó a los de las universidades de Lima con más de 20 años de vida institucional que contaban con programas de doctorado en educación y cuyas tesis eran accesibles. En total, se eligieron trece programas: nueve públicos y cuatro privados; seis de Lima y siete de otras regiones (ver la tabla 2). Estos programas representan el 43,3% de los 30 programas doctorales en Educación registrados en el año 2010. Para la recolección de la información realizada entre los meses de mayo y julio de 2014, se diseñó un ficha de análisis documental a modo de cuestionario estandarizado sobre la base de las variables e indicadores, a partir de otros estudios similares en el campo educativo. El cuestionario fue aplicado a cinco tesis a modo de prueba para evaluar su funcionalidad. Las fuentes para acceder a la información fueron las páginas web oficiales de los posgrados y sus respectivas bibliotecas.

Conclusión

Dentro de las implicancias que el presente estudio puede aportar, señalaremos en primer lugar– la necesidad de una mayor discusión en los programas de posgrado sobre la orientación del doctorado y las modalidades de presentación de una tesis. Los debates a nivel internacional sobre estos aspectos pueden ayudar a reconocer cambios en los últimos tiempos que legitiman, como, por ejemplo, tesis derivadas de artículos previamente publicados en revistas académicas (Poyatos, 2012). La transición de un doctorado profesionalizante hacia otro centrado en la investigación científica es un camino complejo, que requiere también otros protocolos de supervisión de las tesis y de institucionalización progresiva y fundamentada de líneas de investigación.

En segundo lugar, proponemos por parte de los coordinadores y docentes de los programas la realización de meta evaluaciones periódicas de las tesis ya producidas con miras a identificar los problemas que ellas evidencian. En tercer lugar, son indispensables políticas estratégicas a nivel nacional y regional sobre investigación, que permitan no solo identificar cuántos investigadores necesita el país (Concytec, 2013), sino también en qué áreas temáticas específicas se requieren más, y definir los

fondos y estímulos para que la producción de tesis de alta calidad apunte a dichas áreas.

En cuarto lugar, el campo de estudio de las tesis doctorales en Educación puede enriquecerse más explorando sobre la calidad del aporte original de las tesis a determinados campos de estudio y, de manera más específica, sobre el nivel de discusión teórica que contribuyen a partir de los resultados presentados. Finalmente, para comprender más ampliamente los diversos factores asociados a las tesis doctorales, sugerimos explorar la producción académica de los asesores y docentes de los programas de doctorado en educación.

2.2.10. Título

« Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano».

Datos bibliográficos

2015. Durley Bernal Suarez, Mary Luz Martinez Pineda, Angelica Yulieth Parra Pineda, Jose Luis Jiménez Hurtado. Tesis doctoral. Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano.

Objetivo de la investigación

Revision y análisis documental de artículos indexados relacionados con la calidad educativa en Iberoamérica, a partir del impacto que han generado las políticas, sistemas, modelos, estándares.

Metodología

El proceso ejecutado en las fases preparatoria y descriptiva permite validar categorías como sustento para la elaboración del informe de investigación, encaminando la fase

interpretativa bajo tres niveles: calidad educativa, sistemas de gestión de calidad y evaluación. Éstas a su vez desarrollan subcategorías que dinamizan su esquematización.

Dentro del primer grupo se relaciona calidad educativa, calidad de la educación institucional y educación de calidad; en el segundo grupo se focalizan, normas, modelos y guías en los sistemas de gestión de calidad y elementos que inciden en los sistemas de gestión de calidad; y en el último grupo se encuentran evaluación de la calidad, evaluación en las instituciones educativas, y control y evaluación.

Conclusión

Hablar de calidad remonta a una variedad de ámbitos que de una u otra manera se correlacionan en sus procesos; es así como en esta categoría se puede concluir que existen diferencias marcadas en el uso y contextos de las terminologías que enmarcan las políticas de las instituciones educativas.

En este orden, vale la pena mencionar que calidad educativa es un concepto macro, tomado desde las entidades gubernamentales, cuyo significado refiere a la importancia de evidenciar calidad en los entornos educativos, dando respuesta a los requerimientos y políticas nacionales e internacionales.

Entre tanto, definir calidad de la educación conlleva a vislumbrar los propósitos de las instituciones educativas en un nivel meso, teniendo en cuenta la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que reflejan ante los entes reguladores de control y evaluación; y como un último concepto, a nivel micro, sobresale educación de calidad, como aquella que se desarrolla en el aula a partir del currículo y las planeaciones que orienta el educador con el único objetivo de fortalecer en el estudiante sus habilidades y competencias, siendo así el educador el responsable directo de la calidad resultante.

2.2.11. Título

« ¿Tenemos realmente una universidad de calidad? »

Bibliografía

2014. Autores: Antonio Rial Boubeta, Alba Grobas Farto, Teresa Braña Tobío, Jesús Varela Mallou. Revista Electrónica de Metodología Aplicada. 2012, Vol. 17 nº 2, pp. 32-50.

Objetivo de la investigación

Contribuir a la mejora de la enseñanza superior y del funcionamiento de las universidades, a partir de un diagnóstico integral.

Metodología

La muestra utilizada estuvo compuesta por un total de 550 individuos (250 estudiantes, 200 PDI y 100 PAS), todos ellos vinculados a la Universidad de Santiago de Compostela (USC). A pesar de que la selección de los participantes no fue aleatoria (dado el carácter exploratorio de este trabajo), para alcanzar el mayor grado de validez externa posible se establecieron cuotas en función del centro, la categoría profesional o el campus (Santiago/Lugo), de acuerdo a los datos poblacionales proporcionados por el propio rectorado. La submuestra de PDI estuvo compuesta por 110 hombres y 90 mujeres, con edades comprendidas entre los 25 y los 75 años (media=47,82; SX=9,82). De ellos 146 eran funcionarios (titulares o catedráticos) y los 54 restantes personal contratado.

La submuestra de PAS estuvo compuesta por 70 mujeres y 30 hombres, con edades comprendidas entre los 24 y los 62 años (media=43,60; SX=8,67). De ellos 35 eran administrativos, 17 personal de gestión, 13 personal de biblioteca, 8 técnicos de nuevas tecnologías, 7 conserjes, 5 jefes de servicio y el resto técnicos de índole

diversa. Por último, la submuestra de estudiantes estuvo compuesta por 164 mujeres y 86 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 37 años (media=21,92; $SX=2,88$). De ellos el 16,7% estudiaban en primer curso, el 20,4% segundo, el 29% tercero, el 11,8% cuarto y el 22% restante quinto o sexto curso. Además el 19,9% realizaban estudios del área de Ciencias de la Salud, el 12,6% de Ciencias Experimentales, el 47,2% de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 10,2% de disciplinas Técnicas y el 10,2% restante de Humanidades.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha intentado explorar el funcionamiento de una estrategia alternativa a las habituales que, por otra parte, resulta más simple e intuitiva para los entrevistados. En concreto, se ha probado un procedimiento cualitativo, en el que se solicita a los sujetos que mencionen de una lista de elementos extraídos de la literatura (y validados en el propio trabajo), los tres que consideren más importantes y los tres que a su juicio están funcionando mejor. Los resultados obtenidos poseen interés desde el punto de vista metodológico, constatándose que la recogida de la información resulta más rápida y sencilla (ya que no es necesario que los entrevistados valoren o puntúen todos y cada uno de los reactivos propuestos), sin que por ello parezca perderse capacidad discriminativa a nivel gráfico.

Como consecuencia, este nuevo procedimiento constituye una alternativa interesante a los procedimientos utilizados con anterioridad (Abalo et al., 2006; Martilla y James, 1977; Neslin, 1981; Oh, 2001; Pike y Larkin, 2005; Rial et al., 2008). Se abren con ello nuevas posibilidades de utilización del IPA, sobre todo en el contexto habitual de las encuestas, donde las limitaciones en términos de tiempo y de longitud del cuestionario son difíciles de salvar. Por otra parte, la incorporación de preguntas abiertas en el propio cuestionario permite obtener datos con los que calibrar la correcta selección de los atributos o elementos utilizados.

2.2.12. Título

« La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia. »

Bibliografía

2015. Antonio Florencio Rial Sánchez. Eva María Barreira Cerqueiras
Universidade de Santiago de Compostela. España. Revista Educar.

Objetivo de la investigación

Reflexionar acerca de la formación en alternancia, analizando los dos contextos principales en los que esta se desarrolla en nuestro país: el entorno universitario y la formación profesional

Metodología

Hemos tomado en consideración dos investigaciones elaboradas desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC y cuyos métodos son, en ambos casos y tomando como criterio la manipulación de las variables, de carácter descriptivo. Sí es cierto que una de las investigaciones —aquella centrada en la FP— combina la investigación cualitativa con la cuantitativa, mientras que la segunda —aquella centrada en el Prácticum universitario— se centra en mayor medida en la investigación cualitativa.

En epígrafes subsiguientes describiremos el proceso metodológico de ambos estudios, centrándonos en los objetivos y la metodología; los instrumentos utilizados para la recopilación de los datos y los distintos tipos de población y muestra a partir de los cuales se ha obtenido la información.

Conclusiones

La formación en alternancia representa uno de los procesos formativos más complejos pero a la vez más necesarios en la sociedad actual. Su diseño y ejecución, tanto en el entorno universitario como en la FP, requiere de un análisis exhaustivo de los perfiles profesionales y de la puesta en marcha de procesos dirigidos a la capacitación de los titulados para el desempeño de una profesión.

2.2.13. Título

« La Satisfacción Laboral como Dimensión de la Felicidad »

Bibliografía

Harold Yusit Gamero Maldonado. Revista Cielo 2013- Ciencia & trabajo version On-line ISSN 0718-2449

Objetivo de la investigación

Investigar, probar y medir la correlación existente entre la felicidad y la satisfacción laboral en la ciudad de Arequipa, Perú.

Metodología

Como instrumento para la investigación, se elaboró un cuestionario asistido y autoadministrado el cual estaba conformado por cinco secciones claramente definidas: En la primera se ubican 9 preguntas con escalas nominales, todas enfocadas a recolectar información objetiva personal y laboral. En el siguiente grupo se encuentran 14 enunciados relacionados con las variables independientes del MCSL medidas con una escala tipo Likert de 7 puntos cada una. Luego se ubicó una sección destinada a determinar el Estilo de Vida del encuestado, compuesta por una

pregunta cerrada y seis alternativas de respuesta. En las dos últimas secciones se ubicaron las escalas de satisfacción laboral y de felicidad correspondientemente.

Para medir la satisfacción laboral se desarrolló una escala de 4 preguntas basada en el "Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo"²⁷ y en el cuestionario "Minnesota Satisfaction Questionnaire". La escala desarrollada presentó una consistencia interna de 0,9623 (R^2) y un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,9158. En cuanto a la validez de los ítems, los cuatro presentaron índices superiores a: 0,8446 (correlación ítem-escala), 0,846 (coeficiente producto-momento de Pearson) y 0,8034 (correlación Rank-order de Spearman y Kendall).

Conclusiones

Se encontró que existe una correlación significativa al nivel del 0,01 (bilateral) entre la felicidad y la satisfacción laboral con un valor de 0,509 (Pearson). En términos de proporción de variabilidad compartida, tenemos que la felicidad y la satisfacción laboral poseen un 25,91% de elementos en común; una correlación bastante alta tomando en cuenta que se trata de dos aspectos humanos en gran medida subjetivos.

Se halló que los niveles promedio de felicidad en la ciudad de Arequipa alcanzaron un 68,79%; si bien este nivel es bajo, lamentablemente es el nivel esperado según la tendencia de otras investigaciones foráneas en las que el Perú aparece como el país menos feliz de Latinoamérica.⁴² En cuanto al grado de satisfacción laboral, tenemos que en la ciudad de Arequipa se alcanzó un promedio del 61,34%; un número bajo considerando las actuales condiciones laborales y de vida en la ciudad, al menos en lo que se podría esperar.

2.2.14. Título

« La Calidad de la Gestión Educativa »

Objetivo de la investigación

Análisis histórico de la evolución conceptual e interrelación de dos fenómenos económicos muy discutidos en la segunda mitad del siglo XX y que en la segunda década del siglo XXI siguen teniendo vigencia

Bibliografía

Roberto M. Passailaigue Baquerizo, PhD. Ecociencia - Revista Científica de Universidad ECOTEC.

Metodología

Debido a que la concepción de modelos de carácter metodológicos, dirigidos hacia una valoración de actuaciones educacionales necesita de un sólido fundamento, el autor establece desde un inicio su basamento en el paradigma Constructivista Cognitivo-Social; que nos permite formar un ser humano con desarrollo máximo, multifacético en sus capacidades e intereses, influido por la sociedad y el trabajo productivo, incentivando la formación de un individuo técnica y culturalmente preparado para el equilibrio de las dimensiones sociales y personales, para alcanzar el nivel requerido del individuo preparado para la vida y la sociedad con valores y fundamentos éticos.

En la literatura científica los modelos se reflejan ampliamente como tema de investigación, definiendo propósitos tales como: diseñar, implementar y evaluar un modelo específico para un sistema de educación determinado. Coincidiendo con Ortiz (2010) el Dr. Carlos Ortega planteó el asunto de la manera que se expresa a continuación:

Conclusiones

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) y su utilización en la educación han propiciado cambios importantes en la gestión educativa. El estudio realizado sobre teorías recientes para el empleo redes educativas nos permite afirmar que las mismas constituyen un modelo organizacional efectivo si se integran varias instituciones educativas articuladas entre sí con el fin de formar organizaciones sólidas y fuertes, donde todos sus integrantes brinden sus aportes e iniciativas para trabajar en forma conjunta y lograr mejores resultados.

Cuando se crea una red educativa es importante que esta favorezca las acciones de los distintos actores del sistema educativo y contribuyan a alcanzar los objetivos estratégicos de los centros incluidos en la red para impulsar los procesos de innovación, la renovación e intercambio de conocimiento y la socialización de las mejores experiencias para lograr una real incidencia en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

Las redes educativas deben poseer la flexibilidad suficiente para que puedan ser adaptadas con facilidad en otras agrupaciones de Ecuador o de otro país. De igual forma debe promover un clima favorable para la reflexión y la crítica, estimulando el debate acerca de nuevas ideas, las propuestas y las prácticas educativas, fomentando la capacidad de análisis y la proposición de alternativas de solución a los problemas concretos, para que incida favorablemente en el crecimiento de las instituciones que conforman la misma.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC's) y su utilización en la educación han propiciado cambios importantes en la gestión educativa. El estudio realizado sobre teorías recientes para el empleo redes educativas nos permite afirmar que las mismas constituyen un modelo organizacional efectivo si se integran varias instituciones educativas articuladas entre sí con el fin de formar organizaciones sólidas y fuertes, donde todos sus integrantes brinden sus aportes e iniciativas para trabajar en forma conjunta y lograr mejores resultados.

Cuando se crea una red educativa es importante que esta favorezca las acciones de los distintos actores del sistema educativo y contribuyan a alcanzar los objetivos estratégicos de los centros incluidos en la red para impulsar los procesos de innovación, la renovación e intercambio de conocimiento y la socialización de las mejores experiencias para lograr una real incidencia en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje.

Las redes educativas deben poseer la flexibilidad suficiente para que puedan ser adaptadas con facilidad en otras agrupaciones de Ecuador o de otro país. De igual forma debe promover un clima favorable para la reflexión y la crítica, estimulando el debate acerca de nuevas ideas, las propuestas y las prácticas educativas, fomentando la capacidad de análisis y la proposición de alternativas de solución a los problemas concretos, para que incida favorablemente en el crecimiento de las instituciones que conforman la misma.

2.2.15. Título

« Calidad y Acreditación en la Educación Superior: Realidades y Retos para América Latina »

Objetivo de la investigación

Elaborar una breve descripción de los mecanismos latinoamericanos para la acreditación de la calidad.

Bibliografía

Juan Carlos Silas Casillas. R, Cielo. Páginas de Educación versión On-line ISSN 1688-7468.

Metodología

Se presentan datos de las prácticas en otras regiones del mundo, especialmente los países sajones y algunos asiáticos para, posteriormente, elaborar una breve descripción de los mecanismos latinoamericanos para la acreditación de la calidad. Se proponen dos ideas como conclusiones: a) que a pesar de que la retórica está más presente que las buenas prácticas institucionales, los actores involucrados en la provision de educación superior y en su regulación y acreditación han dado pasos importantes en la mejora cualitativa de la formación terciaria latinoamericana y b) que los mecanismos revisados se centran más en esquemas que aseguren la eficiencia de acuerdo con estándares internacionales, lo que deja de lado la equidad como aspecto fundamental de la función educativa.

Conclusiones

Los esfuerzos para valorar y acreditar la calidad de las instituciones de ES y la formación que ofrecen han tenido un crecimiento notable en las dos últimas décadas y se ha dejado sentir prácticamente en todos los continentes. El incremento en el número de esfuerzos nacionales e incluso regionales, agencias acreditadoras, instituciones y programas que han sido acreditados y, especialmente en la producción de documentos académicos, ha sido igualmente notorio. La realización de foros, simposios y congresos sobre la materia no deja duda de su visibilidad.

Los mecanismos que siguen las agencias acreditadoras guardan una gran similitud, pues valoran prácticamente los mismos aspectos y solamente algunos casos, como el malayo, van más allá de lo usual. En América Latina, el énfasis en la acreditación de la calidad presenta una perspectiva centrada en la eficiencia que parece apegarse más a esquemas pragmáticos que inducen al isomorfismo debido a las ineludibles condiciones socioeconómicas y políticas que enfrentan los sistema de ES (Silas 2013). En este sentido es notorio el énfasis de los gobiernos nacionales en redoblar esfuerzos encaminados al logro de políticas de acreditación válidas, por lo que es presumible que seguirán vigentes en el corto y largo plazos.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. *El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)*

Es de vital importancia conocer los procesos históricos políticos, culturales y sociales que ha tenido el Ecuador en lo concerniente al contexto de educación superior, la cual se dio por fases. Profundizamos las siguientes:

Primera fase. Estado independiente al amparo de la primera Constitución promulgada en Riobamba el 23 de septiembre de 1830. Se consagró como obligación del Estado promover y fomentar la educación pública como elemento prioritario de desarrollo del país, buscando a través de las políticas educativas un rol integrador en busca del mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad e incluso del fomento de las actividades económicas.

Segunda fase. Nace con la expedición de la Constitución del 6 de diciembre de 1852, promulgada en Guayaquil: Con la venia de esta Constitución, la Iglesia Católica asume la más grande influencia en la educación en el Ecuador.

Tercera fase. Podría identificarse a esta fase, como la de la “lucha por la autonomía de la universidad ecuatoriana”, que parte de la promulgación de la Constitución del 14 de enero de 1897 y abarca un período de 70 años. En este tiempo se promulgaron cinco nuevas Constituciones, las que abrieron el espacio para independizar a la educación superior de los otros niveles educativos del Ecuador, a través de la expedición de seis Leyes de Educación Superior entre el 6 de octubre de 1925 y el 6 de junio de 1966, a las cuales se sometieron las 10 universidades existentes en este período: 7 públicas y 3 cofinanciadas.

Cuarta fase. Luego de la fase del reconocimiento de los derechos democráticos amparados en la Constitución que representaron los aspectos de mayor incidencia social sobre todo en la juventud universitaria, en el Ecuador se apertura un nuevo

período que se inicia en mayo de 1967, con la promulgación de una nueva Constitución, a la que le sucedió otra más, lo que evidencia una mayor estabilidad en el marco constitucional del país en estos 21 años, en los cuales se expidió la séptima Ley de Educación Superior en enero de 1971.

Quinta fase. La inserción de los institutos técnicos y tecnológicos como parte de la educación superior. Se origina con la expedición de la Constitución Política del Ecuador, publicada el 11 de agosto de 1998 en el registro oficial n°. 1; y concluye con la promulgación de la última constitución para el Ecuador, en octubre de 2008.

Sexta fase. Con el advenimiento de la última Constitución Política del Ecuador, promulgada el 20 de octubre de 2008, vigente hasta la fecha, se da inicio a una nueva etapa para la educación superior en el Ecuador. Incluso antes de la promulgación de esta nueva Carta Magna, la Asamblea Nacional reunida en Montecristi, Manabí, ante la crítica situación en la que se desenvolvía la educación superior, al amparo del Mandato 14, emitido el 22 de julio de 2008, decide hacer cumplir lo que ya estaba prescrito en la Ley de Educación Superior (LES) del 15 de mayo del año 2000, con lo cual dispone que se realice una evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador; así como, a los institutos técnicos y tecnológicos, que eran parte del sistema, a fin de garantizar calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. Esta evaluación fue realizada por separado para los dos grupos de Instituciones de Educación Superior (IES).

El CEAACES se conformó en agosto de 2011, faltando menos de 8 meses para el vencimiento del plazo de la Disposición Transitoria Tercera de la LOES. A pesar de los augurios más pesimistas sobre la imposibilidad de cumplir con los tiempos establecidos por la ley y las múltiples insistencias de que se solicite una prórroga a la Asamblea Nacional, el CEAACES estableció como su meta principal el cumplimiento de esta evaluación dentro de los plazos estipulados. Inició prontamente la elaboración y el desarrollo de un ambicioso modelo de evaluación, constituido por dos componentes: una evaluación del entorno del aprendizaje, es decir una evaluación de carácter institucional con estándares e indicadores, y una evaluación

de los resultados de aprendizaje, mediante la aplicación de un examen a los estudiantes de último año con el fin de evaluar a la universidad.

Para el sistema de educación superior ecuatoriano, la calidad se constituye en un principio que consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente.

En este sentido, se entiende a la calidad de las universidades y escuelas politécnicas como el grado en el que, de conformidad con su misión —enmarcada en los fines y funciones del sistema de educación superior ecuatoriano—, alcanzan los objetivos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, a través de la ejecución de procesos que observan los principios del sistema y buscan el mejoramiento permanente.

La calidad a nivel institucional comprende aspectos que la distinguen de la calidad de las carreras y programas y la complementan; esto se debe principalmente a que el nivel institucional constituye el marco que permite y facilita la obtención de resultados a nivel de carreras y programas, los mismos que a su vez contribuyen con la consecución de los objetivos institucionales.

El presente proyecto de investigación es de gran interés para abastecer elementos importantes para la mejora de una educación de calidad, por lo que es importante enfatizar una justificación desde la óptica técnica y práctica.

Todo proceso educativo en mejora de la calidad desempeña precisamente un papel decisivo en la organización, distribución y transmisión de conocimientos, formas de vida, concepciones y comportamientos propios de una sociedad establecida, en la reproducción de las condiciones sociales de existencia material, cultural y contribuir a reproducir el ordenamiento social establecido .

El objetivo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior es ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización en las IES, para ser un referente nacional y regional en la creación e implementación de metodologías integrales, articuladas y transparentes de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior.

A partir de los resultados obtenidos de este modelo, se distribuyeron a las IES en cinco categorías, según el nivel de desempeño alcanzado, siendo la categoría A donde se encontraban las mejores instituciones y la categoría E donde se ubicaron a las instituciones que demostraron tener serias deficiencias en todos los ámbitos, tal como se muestra en el cuadro n.º 5.

Cuadro n.º 5: Instituciones de Educación Superior por categorías.

Categoría	N.º IES
A	A 11
B	B 9
C	C 13
D	D 9
E	E 26

Fuente: Informe CONEA, 2009.

Las 26 universidades y escuelas politécnicas de categoría E tuvieron que implementar un plan de mejoras para ser reevaluadas después de 18 meses desde la publicación de los resultados iniciales. Una vez cumplido el plazo, las IES fueron nuevamente evaluadas, pero con un modelo diferente, donde se ajustaron algunos indicadores y se incluyeron otros, aplicando mayor exigencia al proceso.

El 12 de abril de 2012, el CEAACES dio a conocer que 14 IES no pasaron la evaluación, las mismas que fueron suspendidas para entrar en proceso de liquidación, requisito previo para que la Asamblea Nacional pueda expedir sus Leyes de extinción definitiva. Posteriormente, el CEAACES, según lo dispuesto en la Disposición Transitoria Quinta de la LOES, realizó la evaluación a las Extensiones y Sedes Universitarias ubicadas fuera de la circunscripción territorial de la matriz de cada IES, con fines de depuración, luego de evidenciar las condiciones en las que se desarrollan las carreras ofertadas por una misma IES en diferentes lugares. En total se evaluaron 86 establecimientos, los mismos que fueron ubicados en cuatro grupos, según su nivel de desempeño.

Cuadro n.º 6: Grupos de desempeño.

Grupo	N.º IES
Aprobadas	2
Condicionadas	21
Fuertemente condicionadas	19
No aprobadas	44

Fuente: Informe CEAACES, 2013.

Las Extensiones que fueron ubicadas tanto en el grupo de “Condicionadas” como “Fuertemente condicionadas”, debieron presentar un plan de mejoras que fue evaluado por el CEAACES en febrero de 2015. Si su cumplimiento era deficiente, se suspendían, al igual que las “no aprobadas” en la primera evaluación.

Durante el 2013 se realizó un nuevo proceso de evaluación a todas las IES para recategorizarlas. La diferencia con el proceso de evaluación del Mandato 14 es que se segmentaron en grupos a las IES con el fin de ser más objetivos en los criterios de evaluación según su oferta académica. Los grupos en los que se dividieron a las IES

fueron: IES que ofertan solo pregrado, IES que ofertan solo posgrado e IES que ofertan pregrado y posgrado.

Cuadro n.º 7: Número de universidades categorizadas.

Categoría IES	Tipo de IESS			Total
	IES Grado y Posgrado	IES Grado	IES Posgrado	
Categoría A	3		2	5
Categoría B	18	4	1	23
Categoría C	14	4		18
Categoría D	6	2		8
Total	41	10	3	54

Fuente: Informe CEAACES, 2013.

2.3.1.1 Modelos y organismos para la acreditación de la calidad a nivel nacional e internacional.

Dentro del proceso de mejorar la calidad a nivel nacional e internacional hay una gran preocupación a nivel de países elevar los estándares de calidad en las universidades. Por esta razón existen grandes organismos y modelos que han manejado el proceso de calidad a través de los siguientes organismos y modelos:

Cuadro n.º 8: Modelos y organismos acreditados.

MODELOS Y ORGANISMOS ACREDITADORES	FECHA	OBJETIVO DE GESTIÓN
APQN (the Asia-Pacific Quality Network)	2003	Organización no gubernamental sin fines de lucro. Se ha dedicado enérgicamente a mejorar la calidad de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico
ENQA (the European Association for Quality Assurance in Higher Education)	2000	Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior, a raíz de la recomendación.
CHEA (Council for Higher Education Accreditation - USA)	EE.UU. 1932	Vela por el cumplimiento de las líneas y estándares generales para el aseguramiento de la calidad en EE.UU., así como por la certificación de las agencias acreditadoras que prestan sus servicios dentro del país.
RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior)	Buenos Aires, 2003	Su objetivo principal es promover la cooperación y el intercambio entre los países iberoamericanos en temas de evaluación y acreditación, y de este modo, contribuir en la calidad de la educación superior de la región. Para ello, desarrolla diversas actividades de coordinación, capacitación y apoyo a las agencias y organismos miembros, tanto a los ya instalados como a aquellos que se encuentran en proceso de creación y desarrollo.
Consejo de Acreditación de Escuelas de Negocios y Programas (ACBSP)	1988.	Promueve la mejora continua y reconoce la excelencia a través de la acreditación de programas de educación en negocios en todo el mundo.
Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)	2012	Ejerce la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior del Ecuador, a través de los procesos de evaluación, acreditación y categorización en las Instituciones de Educación Superior.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.3. APQN (*The Asia-Pacific Quality Network*)

El 18 de enero de 2003, la Red de Calidad de Asia y el Pacífico (APQN) fue fundada en la Perla de Oriente - Hong Kong, China. Es una organización no gubernamental que ha orientado sus esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación superior en la región de Asia y el Pacífico, a lo largo de los últimos trece años, bajo el liderazgo de los pioneros APQN y cuatro presidentes anteriores.

Sr. Peter PT Cheung, Sra. Concepción Pijano, el Dr. Antonio Stalla, y el Dr. Jagannath Patil, son colaboradores desde la perspectiva de educación de calidad y de apoyo de las agencias de garantía de calidad (QAA) en la región. Más de 30 grandes proyectos se completaron y los logros fueron notables.

Hoy APQN cuenta con 166 miembros de 38 países y territorios, y es la organización internacional sin fines de lucro más grande e influyente en el campo de la educación superior y aseguramiento de la calidad en Asia y el Pacífico.

A pesar de todos los logros maravillosos de APQN, se enfrentan a muchas dificultades. Una de ellas es la falta de apoyo financiero externo. Sin embargo, los miembros del Consejo tienen fe en el futuro de APQN. Esta es la fuerza, perseverancia interior y actitud de trabajo metódico.

Objetivos.

- Promover las buenas prácticas en el mantenimiento y mejora de la calidad en la educación superior en la región de Asia y el Pacífico.
- Proporcionar asesoramiento y conocimientos para ayudar en el desarrollo de nuevas agencias de garantía de calidad en la región.
- Desarrollar vínculos entre las agencias de garantía de calidad y la aceptación de las decisiones y sentencias de uno a los otros miembros. Ayudar a determinar las normas de las instituciones que operan a través de fronteras nacionales.

- Facilitar el reconocimiento de las cualificaciones en toda la región.

Impacto. El mayor impacto se ha producido en la mejora de los mecanismos de control de calidad a través de sistemas nacionales en varios países, en el intercambio de ideas y de conocimientos, capacidades institucionales mejoradas, promoción de la comunicación y cooperación entre los organismos e instituciones.

2.3.1.2. ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education)

ENQA se creó en el año 2000 como la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior, a raíz de la Recomendación de 1998 del Consejo Europeo sobre cooperación en materia de aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior (Consejo Europeo, 1998) y la Declaración de Bolonia de 1999 (Ministros responsables de la Enseñanza Superior en Europa, 1999). En 2004 se convirtió en la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

ENQA es actualmente una asociación que representa a sus miembros en el ámbito europeo e internacional. Los miembros de ENQA son organizaciones dedicadas al aseguramiento de la calidad que operan en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), también conocidas como agencias de aseguramiento de la calidad o, simplemente, como agencias de calidad (Quality Assurance agencies).

Los criterios de adhesión de ENQA abarcan la parte III de los Criterios y Directrices para la el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ENQA, EUA, ESU, EURASHE, 2015). Los organismos que no desean, o por alguna razón, no pueden solicitar el ingreso como miembros a parte entera (*full members*) de ENQA, pueden solicitar formar parte de la asociación en calidad de miembro afiliado. Los afiliados son organismos con un interés demostrable en el aseguramiento de la calidad en el ámbito de la educación superior.

En el documento marco de la ENQA 2005, se apunta un concepto de calidad global, entendida ésta como un proceso de crecimiento institucional, gestionado, desarrollado y sistemáticamente analizado, mediante la participación de los diversos agentes, la comparación y la reflexión compartida entre instituciones.

2.3.1.3. Los criterios y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (ESG). En el Comunicado de Berlín de septiembre de 2003 (Conferencia de Ministros encargados de la Educación Superior, 2003), en el contexto del proceso de Bolonia, los ministros de los países firmantes había invitado a la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) y a otras asociaciones europeas a establecer un conjunto de normas, procedimientos y directrices sobre aseguramiento de la calidad, con el fin de explorar formas de crear un sistema adecuado de evaluación por pares para el aseguramiento de la calidad y/o de agencias u organismos de acreditación”. Una primera versión de este documento fue presentada y aprobada en la Conferencia Ministerial de Bergen, en 2005.

Los ESG - Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, ampliamente adoptados por todos los actores implicados, se han actualizado recientemente. La segunda versión de los ESG fue aprobada por los Ministros en la Conferencia Ministerial de 2015, en Ereván.

La revisión se efectuó a partir de varias rondas de consulta a los principales organismos implicados y a los ministerios en el ámbito de cada país. El documento refleja un amplio consenso de todas las organizaciones clave del sector del aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior; el llamado “E4”, compuesto por:

- La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*) (ENQA).

La Unión Europea de Estudiantes (*European Students' Union*) (ESU).

- La Asociación Europea de Universidades (*European University Association*) (EUA).
- La Asociación Europea de Instituciones de Enseñanza Superior (*European Association of Institutions in Higher Education*) (EURASHE).

En colaboración con:

- La Internacional de la Educación (*Education International*) (EI).
- Business Europe.
- El Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior – (*European Quality Assurance Register for Higher Education*) (EQAR).

Los ESG están enfocados en el aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza superior, incluyendo el entorno de aprendizaje y las posibles relaciones con la investigación y la innovación. Además de dichos procesos, las instituciones cuentan con políticas y procesos para asegurar y mejorar la calidad de sus otras actividades, como la investigación y la gobernanza.

Los ESG son aplicables a toda la oferta de educación superior del Espacio Europeo, independientemente de la modalidad de estudio o el lugar donde se imparten las enseñanzas. Los ESG no tienen carácter prescriptivo; se han desarrollado con la intención de proporcionar orientación y definir un conjunto de áreas vitales para la puesta en marcha de enseñanzas de calidad en educación superior. Tienen la intención de ser ampliamente aplicables en un entorno europeo extraordinariamente diverso.

El documento está estructurado en tres partes:

- Parte 1. Criterios y Directrices para el Aseguramiento Interno de la Calidad. Que se refieren a los mecanismos internos puestos en marcha por las instituciones de enseñanza superior (universidades, escuelas, etc.) para asegurar la calidad de sus enseñanzas.
- Parte 2. Criterios y Directrices para el Aseguramiento Externo de la Calidad. Referidos a los procesos desarrollados (normalmente por las agencias de calidad) para evaluar externamente los mecanismos de aseguramiento de la calidad implementados por las instituciones de enseñanza superior.
- Parte 3. Criterios y Directrices para las Agencias de Aseguramiento Externo de la Calidad, que se refieren a los mecanismos puestos en marcha por las agencias para garantizar que operan con la suficiente independencia, eficacia y profesionalismo.

Se puede decir que este modelo ha contribuido enormemente en impulsar el desarrollo del aseguramiento de la calidad en la enseñanza superior en Europa y en otras regiones. El aseguramiento de la calidad es indudablemente uno de los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior; sin embargo, tanto ENQA como las agencias de calidad implantadas a nivel nacional o regional son relativamente poco conocidas y su acción, aunque fundamental, se sitúa en la trastienda de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1.4. RIACES (Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior)

La RIACES es una asociación sin fines ni ánimo de lucro y con personalidad jurídica propia que realiza sus funciones con independencia y autonomía de cualquier Estado y Gobierno.

Fue constituida en 2003, como instancia para promover entre los países

iberoamericanos, la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior.

Así, contribuye a la garantía de la calidad en los 18 países que la integran, a través de organismos involucrados con el desarrollo de instrumentos y políticas asociadas a su mejora continua.

Entre sus objetivos están:

- Promover la cooperación, el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica, cuyo objeto sea la evaluación, el aseguramiento de la calidad y la acreditación de la calidad de la educación superior.
- Facilitar la transferencia de conocimientos e información entre los miembros de la Red.
- Desarrollar actividades académicas, de investigación o de proyección conducentes al fortalecimiento y cualificación de los procesos de evaluación, aseguramiento de la calidad y acreditación de titulaciones, programas académicos o instituciones de educación superior.

2.3.1.5. Consejo de Acreditación de Escuelas de Negocios y Programas (ACBSP)

Es una asociación líder en acreditación especializada para la educación en negocios, que apoya, celebra y premia la excelencia en la enseñanza. Fue establecida en 1988. Promueve la mejora continua y reconoce la excelencia a través de la acreditación de programas de educación en negocios en todo el mundo, brindando programas de calidad en negocios.

2.3.15.1. Características de la acreditación que otorga ACBSP. Basado en los estándares y mejores prácticas del Premio Malcolm Baldrige, reconoce la diversidad de misiones y modelos de formación. Es no prescriptivo, con énfasis en los resultados de aprendizaje y la mejora continua de los procesos educativos y

de soporte. Requiere evidencias con resultados de al menos 3 períodos. Se otorga por 10 años con informes de aseguramiento de calidad cada 2 años. Menos oneroso en costo de servicios y membresía.

2.3.1.5.2. El modelo de acreditación es especializado y sistémico. El Modelo se inicia con un liderazgo hacia la calidad, traducido en acciones que desde el plan estratégico se orientan hacia los estudiantes, docentes, personal administrativo y demás *stakeholders*; buscando alto rendimiento académico con procesos educativos y administrativos gestionados con excelencia.



Figura n.º 1: Modelo de planeamiento estratégico ACBSP. Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.5.3. Incorporación de todos los frentes de la gestión.

LIDERAZGO	PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO	ESTUDIANTES Y STAKEHOLDERS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	DOCENTES Y ADMINISTRATIVOS	PROCESOS EDUCATIVOS Y ADMINISTRATIVOS
Orientación hacia los estudiantes	Proceso de planeamiento integral y sistemático	Identificación de grupos de interés claves	Objetivos de aprendizaje para cada programa	Plan de Recursos Humanos	Diseño y mejora sistemática de plan de estudios
Despliegue de misión, visión, valores y metas de desempeño (académico, operacional e institucional)	Participación de <i>stakeholders</i> en el proceso de planeamiento	Mecanismos de escucha	Sistema de evaluación de resultados de aprendizaje (competencias del perfil de egreso)	Desarrollo del personal administrativo y docentes	Cobertura y mejora de componente profesional común
Comportamiento ético y cumplimiento de leyes y regulaciones	Planes de acción de corto y largo plazo	Alineamiento de programas educativos a las necesidades de los estudiantes y <i>stakeholders</i>	Sistema de información para análisis de series de bases de resultados	Calificación académica de docentes (40 % / 70 % docentes AQ según nivel educativo)	Aseguramiento de los procesos formativos
Revisión del desempeño con indicadores claves	Uso de indicadores para seguimiento de los planes	Acciones de mejora derivadas de los estudios de satisfacción	Uso de resultados de evaluación para mejora del programa	Balance de carga académica con otras actividades	Aseguramiento de procesos de soporte educativo
Evaluación del desempeño de docentes y administrativos	Difusión de planes a profesores, administrativos y <i>stakeholders</i>	Atracción y retención de estudiantes y <i>stakeholders</i>	Sistema de Benchmarking estructurado	Evaluación	Aseguramiento de procesos de soporte a la gestión institucional
Impacto en la sociedad (responsabilidad social y gestión)		Gestión de deserción		Productividad académica	Procesos de articulación e internacionalización

Figura n.º 2: Incorporación de todos los frentes de la gestión. Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.5.4. Apoyos que brinda el modelo.



Figura n.º 3: Apoyo que brinda el modelo el Modelo ACBSP. Fuente: Elaboración propia.

2.3.1.6. Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)

2.3.1.6.1. Antecedentes del modelo del CEAACES. El proceso de evaluación institucional externa del CEAACES se inició con la construcción del modelo en abril de 2012, que posteriormente fue modificado recogiendo las observaciones y recomendaciones hechas por las universidades y escuelas politécnicas a través de los procesos de socialización llevados a cabo en las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca, Manta y Ambato, entre el 22 de Octubre y el 5 de Noviembre de 2012.

El proceso finalizó en noviembre de 2013 con todas sus etapas, a saber: evaluación documental, visita *in situ*, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas. Como consecuencia de este proceso de

evaluación, y conforme con el artículo 97 de la LOES, el CEAACES ha determinado la acreditación de las IES que cumplen con los criterios y estándares básicos de calidad definidos por el Consejo, y la nueva categorización de las universidades y escuelas politécnicas del sistema de educación superior del Ecuador.

El diseño de los modelos de evaluación de la educación superior se fundamenta en los principios rectores del sistema educativo y en las funciones asignadas a través de la constitución y la LOES. En cumplimiento del artículo 97 de la LOES, se tiene que el resultado del proceso de evaluación institucional es la categorización de las instituciones que hace referencia al ordenamiento de las mismas según “una metodología que incluya criterios y objetivos medibles y reproducibles de carácter internacional”.

Uno de los procesos para ejecutar la “evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador”, como ordena el Mandato Constituyente N° 14 de 2008,” consiste en la evaluación de las carreras presenciales y semipresenciales ofrecidas por estas instituciones de educación superior (IES). Este proceso demanda la elaboración de un modelo genérico a partir del cual se construirán modelos específicos complementarios para las carreras.

La necesidad de realizar estas evaluaciones, y en particular la de carreras, deviene del derecho fundamental que tiene la ciudadanía de recibir una educación superior de calidad, conforme con la Constitución de la República y las normas supranacionales que integran el bloque de constitucionalidad del sistema jurídico ecuatoriano; además, la educación es un servicio público, y como tal, debe ser dirigido con ciertos parámetros de calidad establecidos por el organismo competente que, en el caso de la educación superior, es el CEAACES.

Todo esto necesariamente implica que la evaluación de la educación superior está relacionada inseparablemente con la búsqueda de la calidad de los procesos que la

constituyen, y de su aseguramiento.

A partir de las premisas expuestas, realzamos el concepto de calidad con el que se quiere evaluar las carreras y, además, los criterios que se utilizarán para tal evaluación. Ahora bien, los procesos implícitos en el funcionamiento y la realización de una carrera son harto complejos e involucran a un número considerable de actores, lo que ha exigido la adopción, por parte del CEAACES, de una conceptualización de calidad proveniente de múltiples enfoques, tales como la tendencia a la calidad, perfección, cumplimiento y ajuste de propósitos y objetivos, producción de valor a menor costo, o a la transformación de un sistema.

Por separado, ninguno de estos enfoques agotaría la complejidad de los procesos universitarios, y algunos podrían incluso ser incompatibles con ciertos postulados básicos que rigen los procesos de democratización de la universidad ecuatoriana; sin embargo, en su conjunto, y con ciertas particularizaciones, estos enfoques pueden acercarse satisfactoriamente a una concepción acorde a la deseable para la evaluación de dichos procesos.

Sobre la base de las consideraciones expuestas, a principios del presente año, por parte del CEAACES se elaboró un modelo genérico de evaluación de carreras, que fue presentado a todas las universidades y escuelas politécnicas del país para su socialización, discusión y afinamiento, considerando el aporte, las observaciones y los criterios de las instituciones de educación superior.

El modelo que aquí se presenta es el resultado de la inclusión de las modificaciones consideradas pertinentes, producto de la interacción necesaria con las IES, que ha sido aprobado por el pleno del CEAACES para su aplicación. Este modelo constituye el instrumento fundamental para la evaluación de las carreras que se imparten en las universidades y escuelas politécnicas del país, tanto internamente por parte de cada institución (evaluación interna), cuanto externamente por parte del CEAACES (evaluación externa).

2.3.1.6.2. Estructura del modelo genérico para la evaluación del entorno de aprendizaje de carreras. El enfoque multicriterial, desarrollado por la rama de las matemáticas aplicadas denominada Métodos de Decisión Multicriterio (MDM), integrado por un marco conceptual y un conjunto de técnicas para asistir en la toma de decisiones, propone construir una estructura de evaluación según múltiples criterios, entendiendo como criterio.

“Una herramienta que permite comparar (y establecer relaciones de preferencia entre dos objetos de evaluación), de acuerdo con un eje particular de significancia o a un punto de vista”. (CONEA, 2009:13-14).

Sobre la base de estos fundamentos, se ha definido la estructura actual de evaluación compuesta por cinco grandes criterios: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización, Infraestructura, desagregados en 10 subcriterios y 46 indicadores, cuyo detalle puede verse en el “árbol” del modelo.

Algunos criterios deben ser evaluados con elementos diversos, lo que demanda que, para estos casos, se tengan que introducir algunos subcriterios.

Los criterios y subcriterios se evalúan a través de indicadores, los cuales pueden ser de carácter cuantitativo o cualitativo, según los elementos que intervienen en el criterio. En el modelo se han definido 24 indicadores cuantitativos y 12 cualitativos, que dan un total de 36 indicadores, a cada uno de los cuales le corresponde una fórmula explícita en el documento (indicadores cuantitativos), o una valoración de sus elementos que establece una relación de orden (indicadores cualitativos).

El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) adoptó cinco criterios de evaluación: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización e Infraestructura, para evaluar, acreditar y categorizar a 3 universidades que ofertan carreras de

posgrado, 42 que ofertan pregrado y posgrado, y 9 universidades que solo ofertan carrera de pregrado.

El modelo de evaluación institucional aborda a las Instituciones de Educación Superior como una unidad académica estructurada y funcional, alrededor de los cinco criterios que sirven de soporte para la articulación de los procesos de docencia, la investigación y las actividades de vinculación. Estos criterios en la estructura de evaluación son: Academia, Eficiencia Académica, Investigación, Organización e Infraestructura.



Figura n.º 4: Criterios en la estructura de evaluación. Fuente: CEAACES.

2.3.1.6.3. Criterios de evaluación.

2.3.1.6.3.1. Academia. El criterio Academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, tomando en cuenta que la comunidad docente universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística; con autoridad, reconocimiento, legitimidad y dedicación en su medio.

El modelo de evaluación parte de la idea de que la calidad de la enseñanza impartida en las Instituciones de Educación Superior está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación, institucionalización, derechos y condiciones de vinculación con la universidad. Este criterio tiene tres subcriterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente, y en total posee 14 indicadores, que se encuentran jerarquizados.

2.3.1.6.3.2. Eficiencia académica. El criterio Eficiencia Académica permite determinar las tasas de retención y eficiencia terminal que las Instituciones de Educación Superior obtienen como resultado de las estrategias establecidas para sostener y acompañar a sus estudiantes durante todo el proceso educativo.

Este criterio surge de la idea de que las IES son responsables por el acompañamiento de sus estudiantes desde las instancias de nivelación hasta después de haber culminado la totalidad de sus créditos y estén listos para iniciar con sus trabajos de titulación. El criterio tiene los indicadores: Eficiencia terminal grado, Eficiencia terminal posgrado, Admisión a estudios de grado, Admisión a estudios de posgrado y Tasa de retención inicial grado.

2.3.1.6.3.3. Investigación. El criterio Investigación dentro del modelo de evaluación institucional, permite establecer el nivel que las Universidades y escuelas politécnicas del Sistema de Educación Superior han alcanzado en la

generación de nuevo conocimiento a través de la investigación científica, lo cual constituye una de sus principales actividades.

De la misma manera, este criterio permite establecer los niveles de impacto de las publicaciones que sus investigaciones han logrado. Este criterio tiene cuatro indicadores: Planeación de la investigación, Investigación regional, Producción científica y Libros revisados por pares.

2.3.1.6.3.4. Organización. En términos de Organización, el marco conceptual del presente modelo mira a la Institución de Educación Superior como un sistema que interactúa con la sociedad en general y dentro del cual se desarrollan las actividades necesarias para el cumplimiento de las funciones del Sistema de Educación Superior. Respecto a la interacción de las instituciones con la sociedad, los subcriterios considerados evalúan en qué medida cumplen con la función de vinculación y cuán transparente es para la sociedad el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de los objetivos de la IES.

En el ámbito interno, se evalúa la institucionalización de políticas de acción afirmativa y su aplicación, así como la existencia de un documento normativo de Régimen Académico debidamente aprobado. Desde la perspectiva de las disposiciones legales que definen la educación superior como un derecho de las personas y un bien público social (art. 66 de la Constitución y art. 3 de la LOES) y que establecen que las IES son instituciones sin fines de lucro (art. 75 de la Constitución y art.161 de la LOES) este criterio exige de las IES, entre otras cosas: responsabilidad social en la asignación y uso de sus recursos, impacto de los programas de vinculación, manejo transparente de la información, calidad en el gasto y aplicación de las normativas correspondientes.

Los cuatro subcriterios asociados a estas exigencias se han determinado como: Vinculación con la colectividad, Transparencia, Gestión interna y Reglamentación, que comprenden un total de 10 indicadores.

2.3.1.6.3.5. Infraestructura. El criterio Infraestructura permite abordar las condiciones que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para la realización del trabajo académico. Este criterio está focalizado en la funcionalidad y características de las instalaciones y facilidades de los espacios pedagógicos considerados como esenciales para apoyar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los subcriterios: Bibliotecas, TIC y Espacios docentes, y los indicadores: Calidad de las aulas y Espacios de bienestar, permiten evaluar la adecuación de la Infraestructura a las necesidades académicas.

2.3.1.3.7. Subcriterios de los 5 criterios.

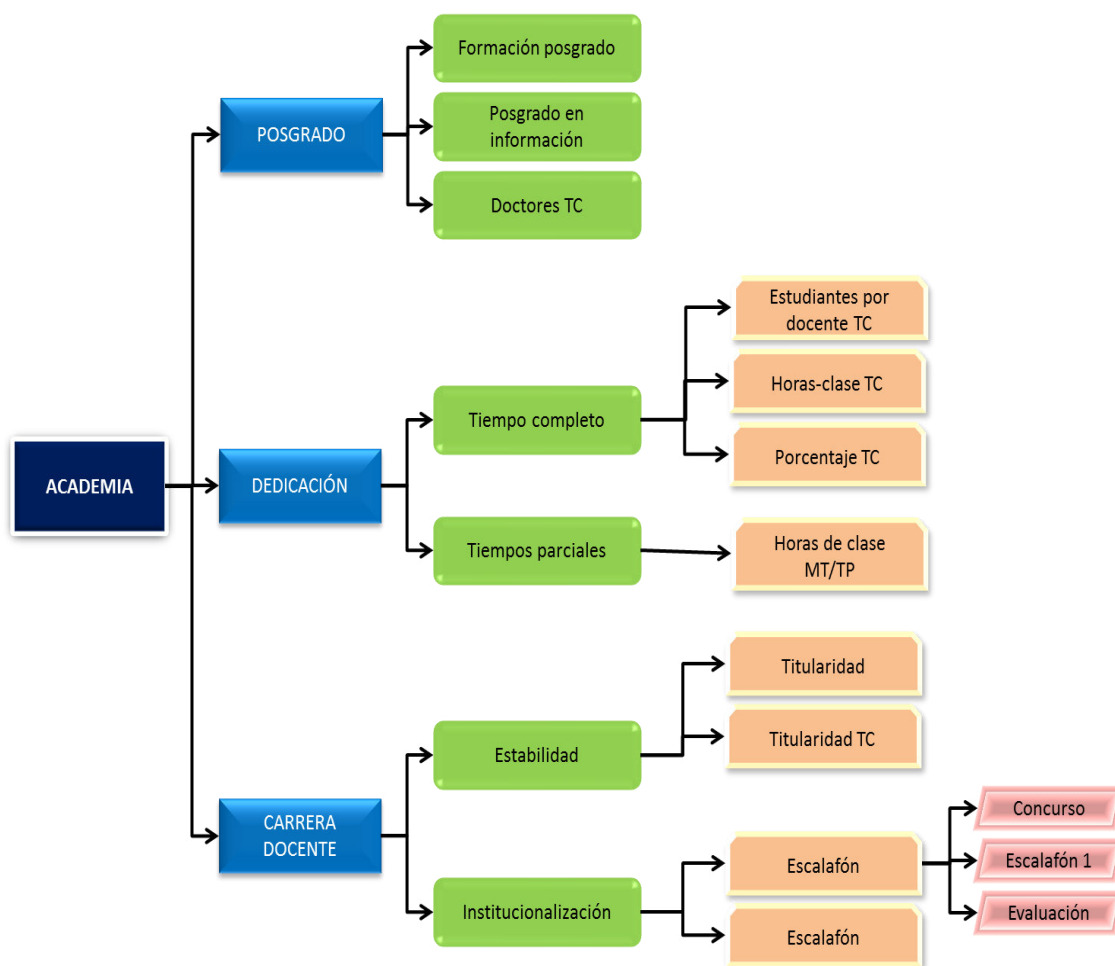


Figura n.º 5: Subcriterios de Academia. **Fuente:** CEAACES.

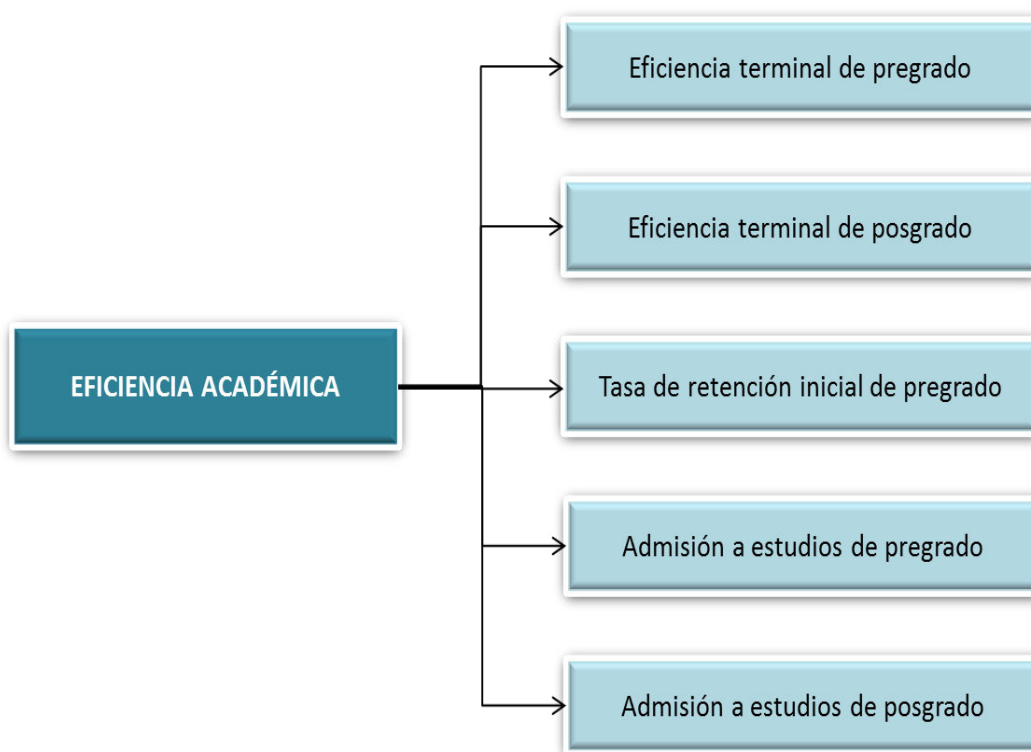


Figura n.º 6: Subcriterios Eficiencia Académica. Fuente: Elaboración propia.



Figura n.º 7: Subcriterios de Investigación. Fuente: CEAACES.

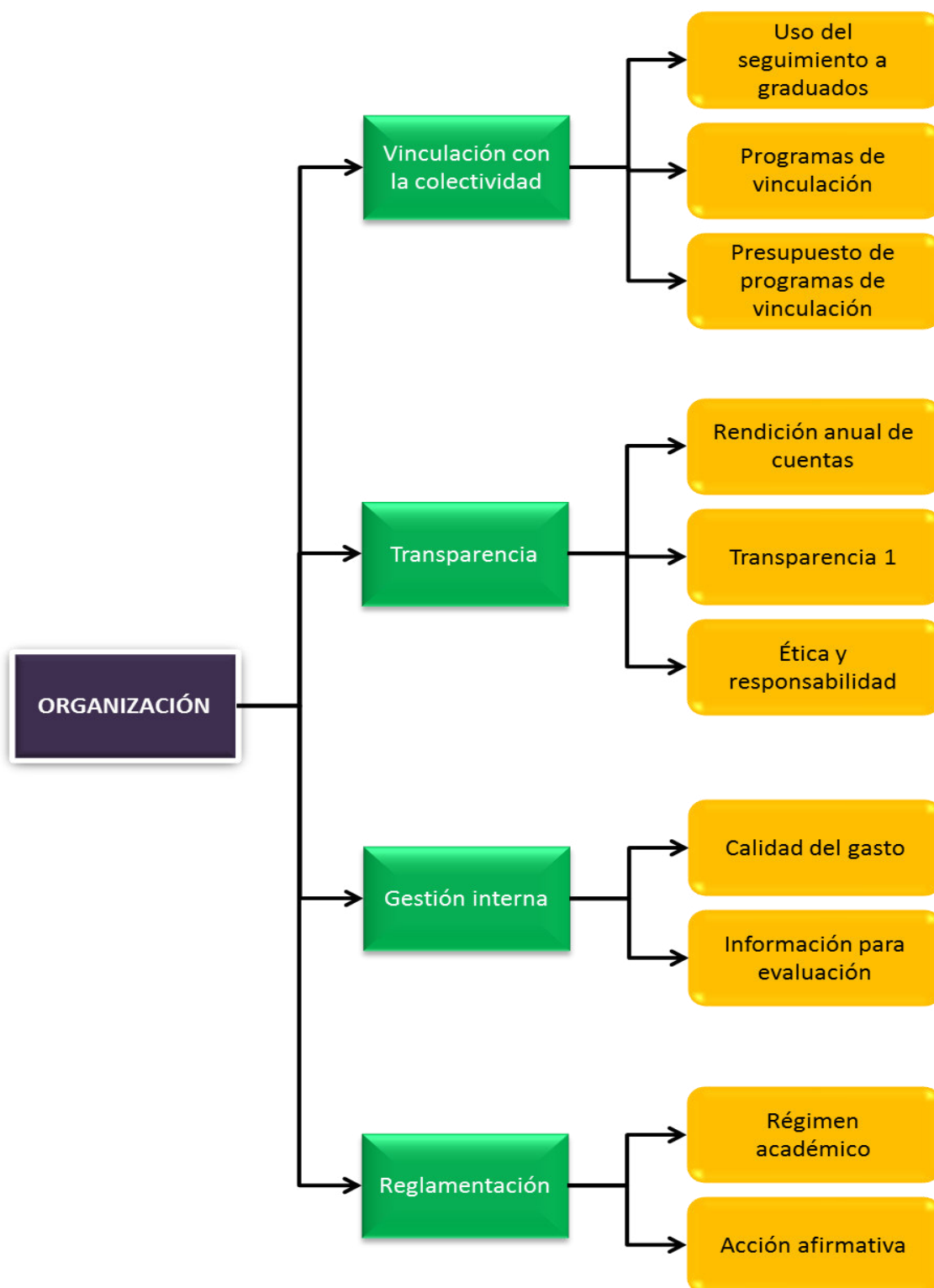


Figura n.º 8: Subcriterios de Organización. Fuente: CEAACE

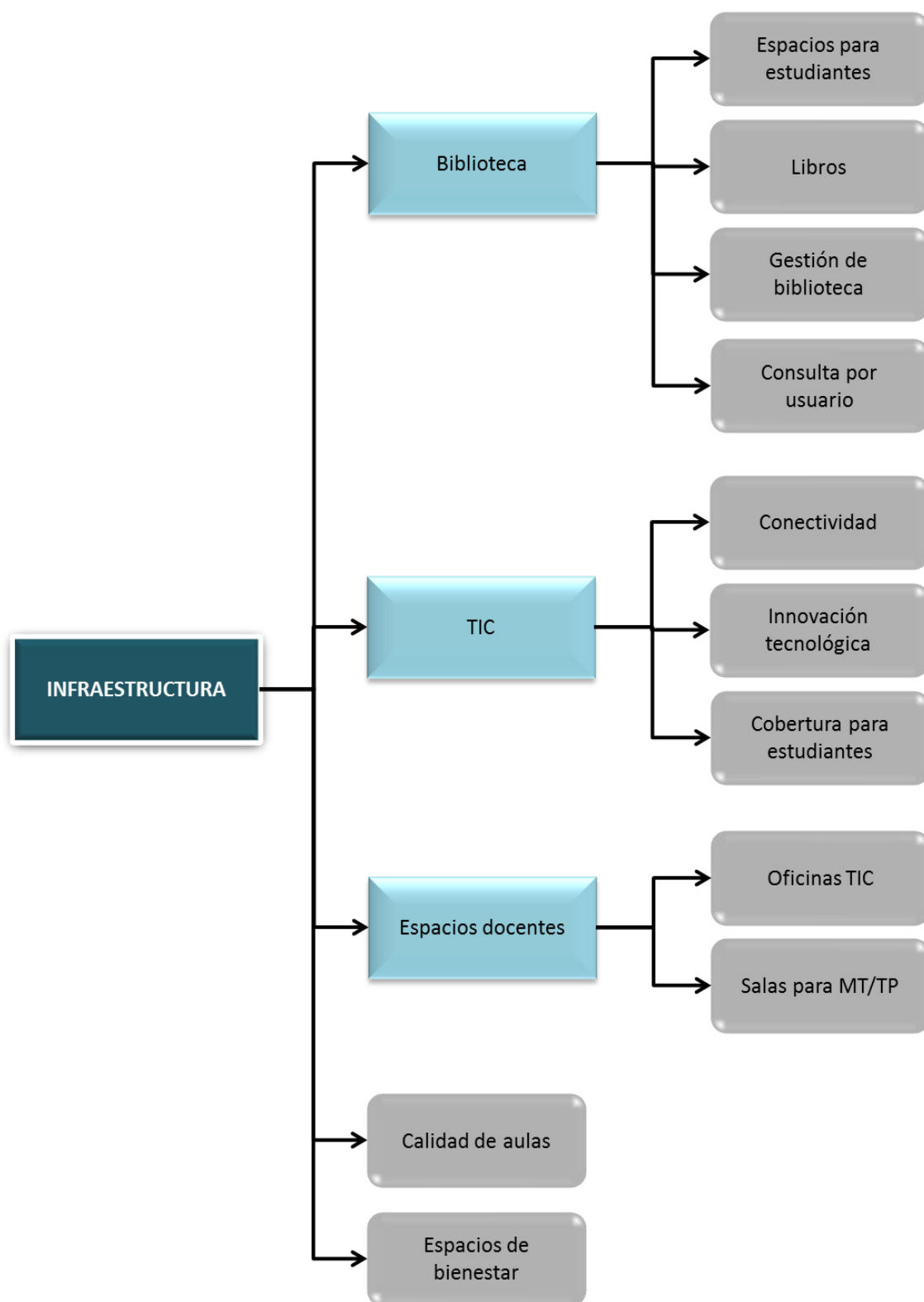


Figura n.º 9: Subcriterios de Infraestructura. Fuente: CEAACES.

2.3.7.3.7. Criterios que se manejaron para evaluar extensiones fuertemente condicionadas.

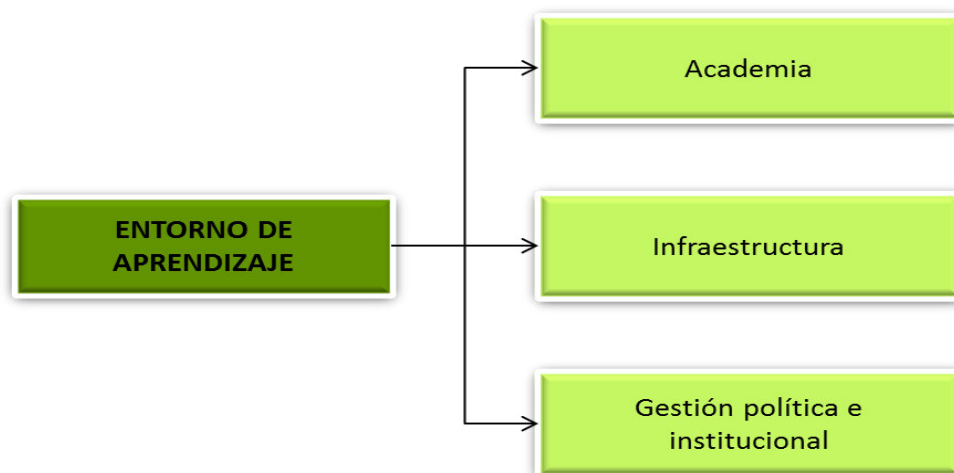


Figura n.º 10: Criterios que se manejaron para evaluar a las extensiones fuertemente condicionadas. Fuente: CEAACES.

Academia

El criterio de academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad. Justamente la denominación de “Academia” tiene por objetivo establecer la idea de que la docencia universitaria debe constituirse en una comunidad científica con vocación profesional, legítima y consciente de las necesidades del desarrollo nacional.

El modelo de evaluación parte de la idea de que la calidad de la enseñanza impartida en las IES está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación y nivel de interacción con los estudiantes, los derechos de los docentes, sus modalidades y condiciones de vinculación con la universidad. De esta manera, la calidad de la enseñanza a través de estos criterios se podría ver en:

- La más alta formación académica de los docentes, lo que significa no sólo cumplir requisitos mínimos para seguir la carrera académica en términos de formación

teórica y práctica científica, sino la posibilidad de alcanzar las máximas posiciones dentro de dicha trayectoria.

- Una adecuada interacción entre el cuerpo de profesores y los estudiantes, lo que permitiría garantizar el seguimiento a los estudiantes, sus resultados educativos y ayudar a canalizar sus expectativas de desarrollo profesional y académicas futuras; en definitiva, una atención personalizada hacia los alumnos y el seguimiento de su recorrido educativo superior.
- Una adecuada relación entre el cuerpo de profesores y la institución. Esto resulta fundamental para construir no solo lazos de pertenencia con la comunidad universitaria, sino también para brindar sustento institucional a las múltiples actividades académicas desarrolladas por los profesores.
- La garantía de condiciones para que los docentes puedan dedicarse a actividades no docentes y que resultan fundamentales para seguir enriqueciendo su labor de enseñanza, tales como tutorías, dirección de tesis, revisión de las mallas curriculares, proyectos de investigación científica, divulgación de su producción investigativa, etc. En definitiva, para alcanzar este tipo de vínculo e interacción, es vital alcanzar una proporción adecuada de docentes con dedicación exclusiva o a tiempo completo.
- Disponer de una normativa que garantice de manera clara y no arbitraria los derechos de los docentes y su carrera dentro de la academia, a efectos de terminar con la precarización de los sistemas de contratación docente. Esto incluye la participación de los docentes en el gobierno universitario, la asignación salarial y los aspectos remunerativos adecuados, a fin de brindar incentivos para la labor educativa e investigativa.(RESOLUCIÓN No. 020-044-CEAACES-2013)

2.3.1.3.8.1. Sub criterios de cada Criterios: Academia

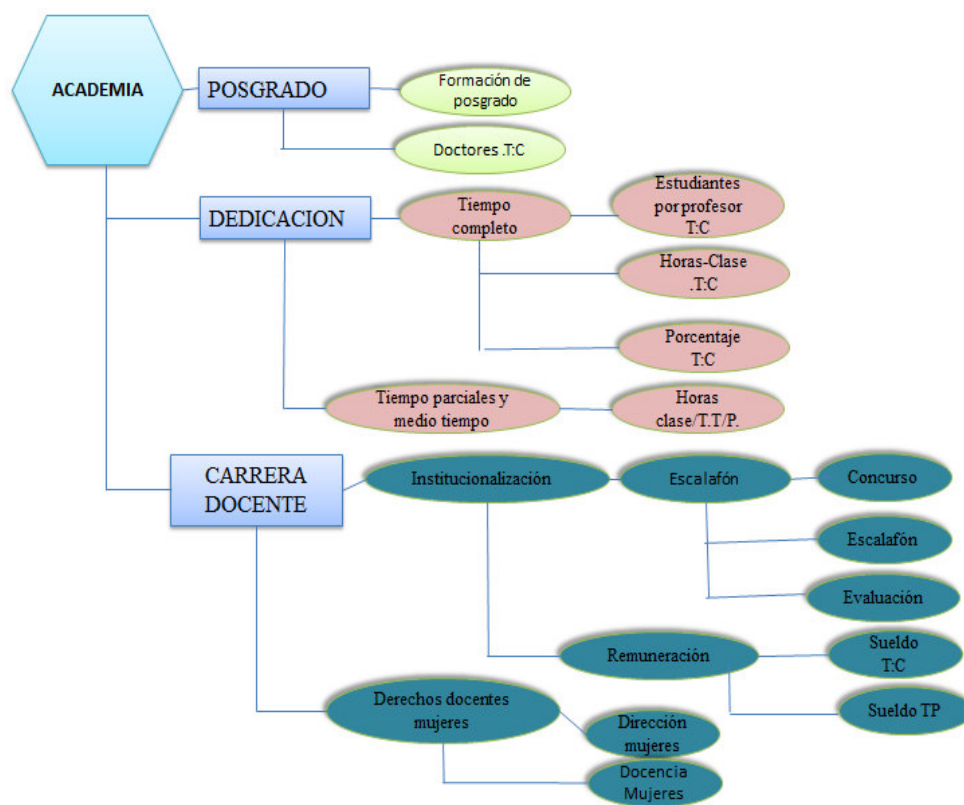


Figura n.º 11: Sub Criterios que se manejaron para evaluar extensiones fuertemente condicionadas. Fuente: CEAACES - 2013.

El primer criterio, denominado Academia, se traduce en tres subcriterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente. Posgrado mide el nivel de titulación de los docentes dentro de cada institución. Se distingue entre el porcentaje de profesores que cuentan con título de maestría y los que tienen el grado de PhD o su equivalente de acuerdo al Art. 121 de la LOES. Por razones académicas y legales especificados en la LOES y su Reglamento, estos indicadores dan cuenta de la construcción de una comunidad académica profesionalizada y especializada en las áreas del conocimiento con base en estándares formativos internacionales para la educación superior.

El segundo es la Dedicación mide el grado de atención que la institución otorga al tiempo de dedicación para las actividades académicas. Con la finalidad de medir adecuadamente la cantidad de docentes a tiempo completo de la extensión, se define Docente a Tiempo Completo (de la extensión) como aquel que es tiempo completo en la IES y que dedica todo su tiempo laboral a actividades de la extensión. La finalidad es garantizar la calidad en términos de un porcentaje adecuado de docentes que trabajan a tiempo completo en la extensión evaluada. De aquí en adelante, docente a tiempo completo de la extensión se refiere a la definición indicada anteriormente.

El tercer su criterio de calidad de Academia, está centrado en la Carrera Docente que alude a las condiciones fundamentales para la existencia de una comunidad docente estable, académicamente preparada, con obligaciones y derechos reconocidos y con las condiciones para la dedicación necesaria que garantice una enseñanza de calidad.

(RESOLUCIÓN No. 020-044-CEAACES-2013)

2.3.1.8. 2. Sub criterios de cada Criterios: Infraestructura

El criterio de Infraestructura permite abordar las condiciones que ofrecen las extensiones para la realización del trabajo académico y está focalizado en las características de las instalaciones y facilidades pedagógicas consideradas como esenciales para facilitar a los docentes y estudiantes el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Cinco subcriterios permiten aprehender estas condiciones: biblioteca, TIC, bienestar, aulas y las facilidades de espacio para la labor docente.

- El subcriterio Biblioteca se evalúa a través de las facilidades que la biblioteca de la extensión debe ofrecer para el apoyo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Cuatro indicadores se consideran en este ámbito: espacios, títulos, bibliotecas virtuales y la existencia de un registro de consultas de

biblioteca de los estudiantes, el acervo bibliográfico con el que cuenta la universidad, el servicio de bibliotecas virtuales.

- En lo referente a TIC, su disponibilidad y adecuación a la oferta académica de la IES son evaluadas mediante tres indicadores:
- El subcriterio Bienestar es evaluado a través de dos indicadores cualitativos:
Accesibilidad: criterio que muestra la existencia de facilidades de acceso y movilidad para personas con capacidades especiales.
- Espacios de bienestar: este criterio incluye la existencia de espacios de bienestar para el desarrollo de actividades académicas y espacios de socialización, facilidades para actividades culturales y recreativas y otras instalaciones que tienen que ver con el confort, la salud y seguridad estudiantiles.
- El subcriterio Aulas, incluye Calidad Aulas, que constan de un indicador:
Calidad de las aulas: mide el porcentaje de aulas que ofrecen facilidades satisfactorias para las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- El subcriterio Espacios docentes concierne a las condiciones físicas tanto para el trabajo individual de los docentes, como para las labores de enseñanza. .

(RESOLUCIÓN No. 020-044-CEAACES-2013)

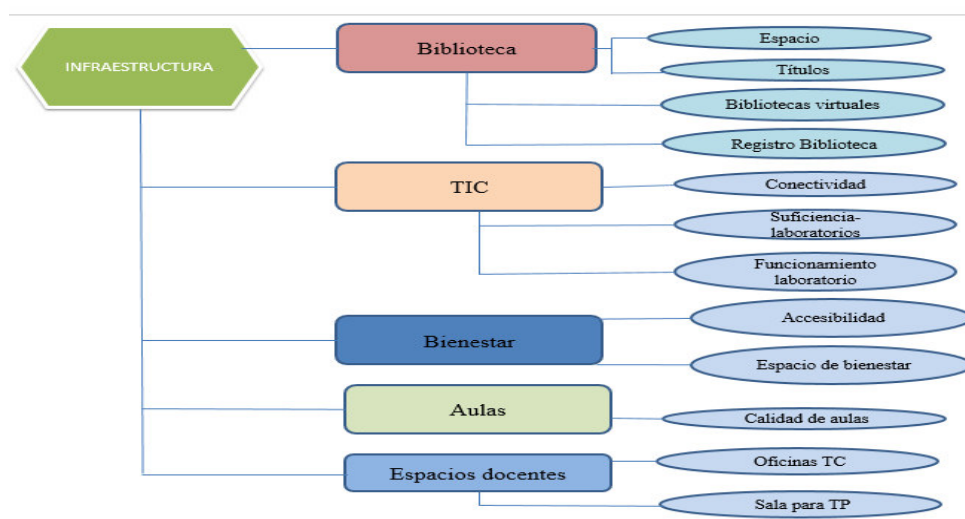


Figura n° 12: Sub Criterios que se manejaron para evaluar extensiones fuertemente condicionadas. Fuente: CEAACES - 2013.

2.3.1.8. 3. Sub criterios de cada Criterios: Gestión Política e Institucional

En el marco conceptual del presente modelo, y desde el punto de vista de una organización, la universidad es abordada como un sistema coherente para llevar a cabo un trabajo de expertos, en un entorno relativamente estable, con énfasis en la estandarización de competencias, llevadas a cabo por especialistas más bien autónomos, con una administración que sirve de soporte antes que para ejercer funciones de comando y control.

Los subcriterios que manejó el criterio de Gestión Política e Institucional fueron:

- Transparencia en la gestión presupuestaria de las IES, la consolidación de su patrimonio y el equilibrio entre las asignaciones para la docencia y las actividades de soporte, sean condiciones indispensables para evaluar su gestión institucional
- El segundo subcriterio es Vinculación con la Colectividad. Para este criterio se han desarrollado dos indicadores que son: Uso del seguimiento a graduados: indicador que mide el uso de información obtenida del sistema de seguimiento a los graduados para la retroalimentación de aspectos académicos de la extensión. Programas de vinculación: mide los programas de vinculación ejecutados por la extensión en los últimos dos años.
- El tercer subcriterio es la Investigación, este subcriterio está relacionado directamente con la producción científica a través de las publicaciones de artículos indexados que han realizado los docentes de la extensión. El siguiente indicador es considerado al respecto: Producción per Cápita: evalúa la producción por docente de artículos científicos publicados en revistas indexadas en SCOPUS.
- El cuarto subcriterio es la Pertinencia. Tiene relación con el impacto de la presencia de la extensión en el entorno, su influencia, beneficiarios, trascendencia, coherencia de lo que se imparte, con las necesidades de la localidad donde funciona la extensión. .(RESOLUCIÓN No. 020-044-CEAACES-2013)

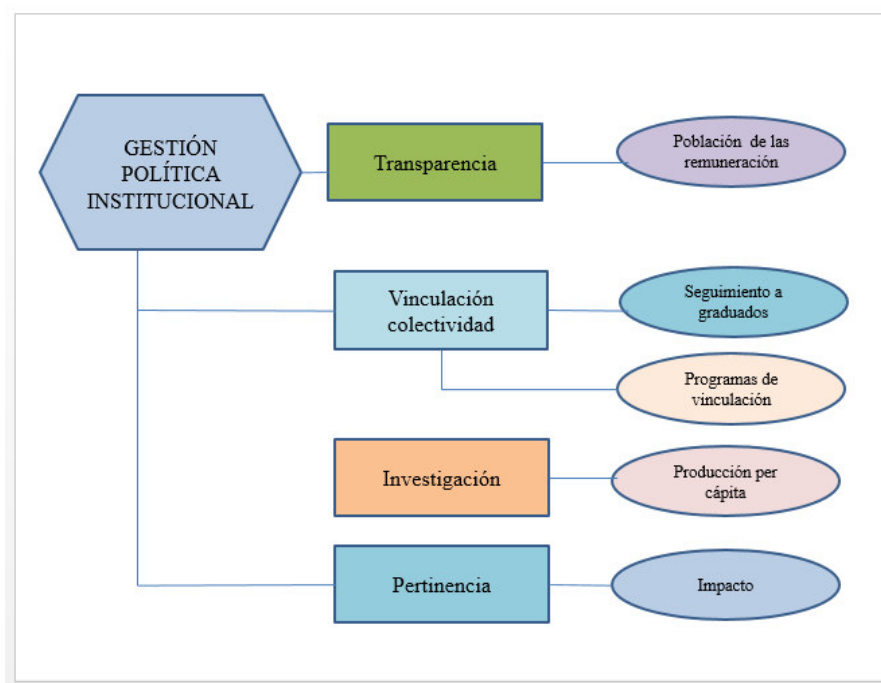


Figura n.º 13: Sub Criterios que se manejaron para evaluar extensiones fuertemente condicionadas. Fuente: CEAACES- 2013.

2.3.2. Calidad

Las siguientes bases teóricas tienen como objetivo realizar un profundo análisis del estado del arte en lo referente a la calidad percibida. Se analizan los beneficios, conceptos y significado de la categoría Calidad; el servicio, conceptualización y particularidades; la calidad del servicio y su relación con la satisfacción del cliente; y la calidad percibida, con sus respectivas tendencias y modelos de evaluación y análisis.

El término “calidad”, en latín, significa “cualidad, manera de ser”; su significado castellano es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.

El significado del término calidad es algo complejo y necesita un largo recorrido para ser comprendido en la vida económica y social. Se debe tomar como punto de partida algunas de sus definiciones.

Abordar el tema de la calidad desde cualquier óptica conlleva siempre serios compromisos que ineludiblemente obligan a referirse a los llamados grandes de la calidad: William Edwards Deming y Joseph M. Juran.

Según ellos, la calidad es un conjunto de esfuerzos efectivos de los diferentes grupos de una organización para la integración, desarrollo, mantenimiento y superación de la calidad de un producto, con el fin de hacer posibles la fabricación y el servicio a satisfacción completa del consumidor y al nivel más económico.

2.3.2.1. Origen y aplicación de la palabra calidad. En realidad el origen y aplicación de la palabra calidad no es nada nuevo. Este concepto ha existido desde tiempos inmemoriales, no como se concibe hoy en día, pero sí desde el punto de vista de la excelencia y perfección; en efecto, esto se confirma cuando se analiza el Código de Hammurabi (1752 a.C.). Fenicios y Egipcios condenaban a quienes hacían un producto defectuoso, llegando incluso a la tortura, mutilación y hasta la muerte.

Para Valls (2006),

Los trabajos de manufactura en la época preindustrial, como eran prácticamente labores de artesanía, tenían mucho que ver con la obra de arte. El artesano ponía todo su empeño en hacer lo mejor posible cada una de sus obras cuidando incluso que la presentación del trabajo satisficiera los gustos estéticos de la época, dado que de la perfección de su obra dependía su prestigio artesanal.

El juicio acerca de la calidad del producto tenía entonces como base la relación personal que se establecía entre el artesano y el usuario. Cuando alguien necesitaba de un producto, como podría ser una herramienta o un determinado vestido o traje, exponía sus necesidades al fabricante, quien lo elaboraba de acuerdo con los requerimientos establecidos por el cliente. Como eran trabajos hechos a la medida, el productor sabía de inmediato si su trabajo dejaba satisfecho al cliente o no.

La revolución industrial desplaza casi en su totalidad a la producción artesanal; al generar la producción de partes intercambiables aniquila los productos “hechos a la

medida”. Puesto que la producción ahora es en serie, por el incremento de la demanda de grandes cantidades de productos, debido al naciente capitalismo.

El desarrollo y crecimiento del capitalismo salvaje, requiere cada vez más de la producción a grandes escalas, (lo que hace una mayor división social y técnica del trabajo), basada en la generación de productos que se caracterizan por sus partes o componente intercambiables, por lo que a principios del siglo XX el enfoque capitalista era de incremento de la producción, mientras que la calidad del producto pasaba a un segundo plano.

Para la década de 1940, ante la creciente competencia capitalista, se hace necesaria la creación de departamentos dedicados a los establecimientos de normas y procedimientos para evaluar la calidad de los productos.

La Segunda Guerra Mundial y el nuevo orden económico internacional que de ella se deriva presionan a los países capitalistas, particularmente al Japón (que basó su recuperación interna en la producción de bienes para la exportación), y los obliga a producir mejores productos para hacerse de una porción del mercado internacional.

Según J. M. Juran (1993), “la calidad es el conjunto de características que satisfacen las necesidades de los clientes; además, consiste en no tener deficiencias. La calidad es “la adecuación para el uso satisfaciendo las necesidades del cliente”.

Como se puede observar, Joseph M. Juran, basa su concepto de calidad hacia la satisfacción de los requerimientos de los clientes, es decir, hacia la adecuación de uso de un producto. En su enfoque de calidad llega a establecer una trilogía sobre la administración de la calidad, la cual podemos señalar de la siguiente forma:

1. La planificación de la calidad.
2. El control de la calidad.
3. El mejoramiento de la calidad.

Para E.W. Deming (1988), “la calidad es el grado predecible de uniformidad y fiabilidad a un bajo costo y que se ajuste a las necesidades del mercado. La calidad no es otra cosa más que “una serie de cuestionamiento hacia una mejora continua”.

Deming es uno de los principales promotores del logro de una alta calidad de los productos y servicios. Él señala que a través de un proceso de mejoramiento continuo de la calidad es posible que una organización pueda tener éxito y sobrevivir en el mercado. La satisfacción de las necesidades del cliente es la meta. Es necesario hacer los mayores esfuerzos para lograrlo. Los postulados de Deming han servido de base para la gerencia de la calidad total: Una filosofía y una práctica de la gerencia moderna que ha dado muy buenos resultados.

V. Feigenbaum (1991): “Debe iniciarse con el diseño del producto y terminar sólo cuando se encuentre en manos de un consumidor satisfecho”.

J .Harrington (1990): “Calidad es cumplir o exceder las expectativas del cliente a un precio que pueda soportar”.

Parasuraman, B. Zeithaml y L. Berry (1985, 1988): “Calidad es la discrepancia entre lo esperado y lo percibido”.

L. Berry (1988): “La calidad debe ser previsión, no una ocurrencia tardía. Debe ser un modo de pensamiento que influya cada paso del desarrollo de nuevos servicios, nuevas políticas, nuevas tecnologías y nuevas instalaciones”.

Ernesto “Che” Guevara (1963): “La calidad es el respeto al pueblo”.

Valls (2007): “Para lograr la calidad se deben cumplir los requisitos que demanda el cliente, priorizando la eficacia en el logro de ese objetivo lo más eficientemente posible; así se alcanzará una gestión efectiva de la organización”.

Analizando el concepto de calidad que expresan los autores antes mencionados, se puede llegar a la conclusión de que existen elementos comunes referidos a necesidades, expectativas, mercado, cliente, satisfacción; tanto explícitamente, como de forma implícita, y que la calidad de un producto la determinan sólo aquellas características que defina el cliente. La diversidad de criterio se justifica por la complejidad y alcance de esta categoría.

Señala Amílcar Taima Santos Rodríguez: (2002):

El control de la calidad se practica desde hace muchos años en Estados Unidos y en otros países, pero los japoneses, enfrentados a la falta de recursos naturales y dependientes en alta grado de sus exportaciones para obtener divisas que les permitieran comprar en el exterior lo que no podían producir internamente, se dieron cuenta de que para sobrevivir en un mundo cada vez más agresivo comercialmente, tenían que producir y vender mejores productos que sus competidores internacionales como Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania.

Por esta razón, la calidad ha evolucionado según los cambios de la realidad. A continuación se observará un cuadro del proceso evolutivo de la calidad.

ETAPA	CONCEPTO	FINALIDAD
Artesanal	Hacer las cosas bien, independientemente del coste o esfuerzo necesario para ello.	Satisfacer al cliente. Satisfacer al artesano por el trabajo bien hecho Crear un producto único.
Revolución Industrial	Hacer muchas cosas, sin importar que sean de calidad (se identifica Producción con Calidad).	Satisfacer una gran demanda de bienes. Obtener beneficios.
Segunda Guerra Mundial	Asegurar la eficacia del armamento sin importar el costo, con la mayor y más rápida producción (Eficacia + Plazo = Calidad)	Garantizar la disponibilidad de un armamento eficaz en la cantidad y el momento precisos.
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera	Minimizar costes mediante la calidad. Satisfacer al cliente. Ser competitivo.
Posguerra (Resto del mundo)	Producir. Cuanto más, mejor.	Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra.
Control de Calidad	Técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.	Satisfacer las necesidades técnicas del producto.
Aseguramiento de la Calidad	Sistemas y Procedimientos de la organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos.	Satisfacer al cliente. Prevenir errores. Reducir costos. Ser competitivo.
Calidad Total	Teoría de la administración empresarial centrada en la permanente satisfacción de las expectativas del cliente.	Satisfacer tanto al cliente externo como interno. Ser altamente competitivo. Mejora continua.

Figura n.º 14: Evolución histórica del concepto de calidad. Fuente: Evaluación de la

Calidad Educativa. Carlos González. Colección Aula Abierta, 2006. Volumen 1, p. 13.

Para Alcántar (2006),

La calidad es considerada como una noción pluridimensional, aunque se la puede definir como el ajustarse al logro de los objetivos que la institución ha fijado de antemano. Se aclara también que el concepto de calidad no se refiere exclusivamente a los productos, sino también a los procesos efectuados por el sistema, el cual funciona como un todo coherente para garantizar la pertinencia.

“El grado de valoración de la calidad, como convención, depende de quienes la aplican, la observan y valoran, y del sujeto de su aplicación objetual, factual o personal”. (González y Macías, 2004).

El concepto de calidad para Páramo (2008) se presenta ahora como externo, percibido y subjetivo, “lo que pone el acento en la importancia de las personas como protagonistas de la actividad y el cambio social”.

2.3.2.2. La calidad en educación superior

Se está viviendo en un mundo globalizado, donde la tecnología avanza a pasos agigantados; por ende, la universidad está teniendo cambios profundos, y que tiene que adaptarse a las nuevas demandas de formación que se le plantean. Es un gran reto institucional que implica todas las estructuras institucionales, desde el enfoque social, económico y cultural.

Según el Informe Dearing de 1997, en el Reino Unido, la preocupación por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje se inicia a partir de los años setenta de la anterior centuria, pero no será hasta los años 90 cuando la preocupación por ésta empieza a recibir atención, debido a un aumento considerable de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje.

Analistas como Palomares Montero y García Aracil (2010) y Rodríguez Vargas (2005) manifiestan:

El sistema universitario de todo el mundo está experimentando cambios importantes. Expertos en el campo de la educación superior afirman que el siglo XXI será el período de mayor crecimiento en la educación superior en la historia de la educación, con cambios cualitativos en el sistema, de tal manera que las universidades estarán obligadas a hacer reajustes importantes con el fin de encajar con los sistemas de gestión del sector público financiero.

A partir de Mauri, Coll y Onrubia (2007), la entidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha iniciado el desarrollo de cambios educativos relevantes que han brindado nuevas propuesta innovadoras que permiten un desarrollo sustentable. La importancia de su desarrollo no está tanto en el hecho mismo del cambio, sino en la posibilidad de contribuir en mejorar cualitativamente la práctica de la enseñanza y, en consecuencia, el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Desde la óptica de González, Gómez, Rodríguez y Aguilera (2009),

En este siglo XXI, a partir de los países que atienden el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se proyecta situar a la universidad europea como referente para universidades e instituciones de enseñanza superior de todo el mundo, lo que no es posible sin una formación que distinga a sus titulados por sus cualidades en relación con el conocimiento.

Es factible destacar que la nueva docencia universitaria tiene que estar centrada en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante, que debe buscar modalidades de trabajo autónomo, que debe organizarse en torno a competencias.

Es indispensable buscar caminos contrastados que lleven a esos propósitos. Y ahí es donde la didáctica universitaria desarrolla un papel imprescindible para formar en la nueva sociedad del conocimiento.

Desde la Declaración de Bolonia, el 19 de mayo de 2001, los Ministros de Educación de 32 países reafirmaron su compromiso de establecer un EEES, desarrollando cada uno de los objetivos anteriores a ella. En ese momento se definieron, además, las siguientes líneas adicionales (Declaración de Praga, 2001):

El aprendizaje a lo largo de la vida.

- El rol activo de las Universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes, en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del EEES mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

Bajo el principio de autonomía institucional, se considera necesario establecer criterios y metodologías comunes que han de incorporar los sistemas nacionales de garantía de calidad de los diferentes países.

La referencial Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI (UNESCO) estableció que la calidad de la ES debería comprender “todas las funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad y al mundo universitario” (137). La UNESCO parece entender que la calidad de la educación terciaria estará determinada por los insumos que se pongan en juego y por la manera en que éstos interactúen para responder a los procesos señalados, dando como resultado “una educación de calidad”.

De esta manera, propone una selección cuidadosa del personal académico y su perfeccionamiento constante, así como la movilidad de los estudiantes. De la misma forma, resalta el uso atinado de las tecnologías de la información y la comunicación como trascendentes en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Por otro lado, establece que será a través de procesos de evaluación que cuenten con la participación activa del personal de enseñanza e investigación, así como de estudiantes y dirigentes, que se puede incrementar la calidad de la ES. Igualmente sugiere que la búsqueda de la calidad se debe centrar en un proceso de “modernización” y de rendición de cuentas (UNESCO). Estas ideas, como se verá más adelante, han influido en la retórica oficial en nuestros países latinoamericanos.

Ademas las aportaciones conceptuales sobre lo que significa calidad en la educación presentan interesantes variaciones. Para Carlos Muñoz Izquierdo. (2014), la educación es de calidad cuando:

- a) se propone satisfacer las necesidades reales de cada uno de los sectores sociales a los que va dirigido (relevancia);
- b) se distribuyen las oportunidades de participar en la formación de acuerdo con las aspiraciones de todos los sectores que integran la sociedad (equidad);
- c) se alcanzan los objetivos formalmente propuestos (eficacia),
- d) se imparte en una forma adecuada para optimizar el uso de los recursos disponibles (eficiencia).

En un tono similar, Magdalena Fresán (2001)

Establece que la calidad educativa depende de lograr la coherencia entre distintos factores como son:

- a) la del centro educativo y sus programas con las necesidades y las características del entorno;
- b) la de las actividades planteadas para cumplir sus fines y objetivos,
- c) la que se logra entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado, el tiempo empleado y el logro de los objetivos.

Mauricio Andión (2014), en una especie de punto medio entre las posturas anteriores, opina que la calidad de la ES puede ser vista en tres planos, sistémico el programático (planes y programas de estudio), y el institucional. En este último se sugiere encontrar balance entre los siguientes aspectos:

1. La preparación y el compromiso de sus profesores.
2. La disposición y el compromiso de sus estudiantes.
3. Las características de su modelo educativo.
4. La vigencia, pertinencia relevancia de su currículo académico.
5. La naturaleza de sus servicios de apoyo académico.

6. La idoneidad de su infraestructura.
7. La eficacia de su gestión académica.

El concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate.

La calidad de la educación superior es la razón de ser del Sistema Nacional de Acreditación. Reconocerla, velar por su incremento y fomentar su desarrollo otorga sentido a la acción del Consejo Nacional de Acreditación. La calidad, así entendida, supone el esfuerzo continuo de las instituciones para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones. Estas funciones que, en última instancia pueden reducirse a docencia, investigación y proyección social, reciben diferentes énfasis en una institución u otra, dando lugar a distintos estilos de institución.

En el proceso formativo, también los estudiantes, deben tener un perfil que posibilite una formación significativa, que además de superar las debilidades en el proceso de ingreso de postulantes a la formación profesional, posibilite mejores índices de permanencia y graduación de los alumnos para evitar el desperdicio de recursos.

El proceso enseñanza-aprendizaje propiciará que los estudiantes desarrollen su capacidad para investigar, auto formarse permanentemente y contribuir creativamente en la solución de los problemas que les plantea su práctica profesional cotidiana y los de la sociedad en general. Para alcanzar este propósito es necesario evaluar permanentemente el desempeño docente, del alumno, las condiciones de trabajo académico.

Ambos, profesores y estudiantes, necesitan para accionar de manera comprometida, el marco institucional apropiado, caracterizado por la integridad, la equidad y la

democracia que se reflejen en el proyecto universitario, en las políticas de docencia, en la normatividad y en la cotidianidad universitaria. También es importante contar con la infraestructura apropiada en cuanto a espacios físicos, laboratorios, talleres, acceso a información, entre otros servicios.

2.3.2.3. Modelos de evaluación de la calidad de educación superior

Hace dos décadas se aplicaron los controles de calidad de forma intensa en algunos sistemas productivos; en 1950 se analiza el aseguramiento de esta calidad; y en 1970 comienza la gestión de la calidad total.

Se inicia con normas contrastadas con cada uno de los sistemas productivos; luego aparecen otras como la UNE e ISO, que están acompañadas de controles y normas de calidad. Así, en Japón (1950), Europa y Estados Unidos (1980), con la finalidad de estimular las mejoras, se crean premios a la calidad, que luego se convierten en el sistema de gestión de calidad y se vuelven referentes para el continente.

Hoy se aplica el ISO 9001:2000 como el sistema de gestión de calidad universal. Paralelamente, Japón, Estados Unidos y Europa han decidido crear estos premios de calidad y, al ser las potencias más importantes, se han convertido en el referente mundial; como son: el Modelo Deming, en Japón; el Malcolm Baldrige, en Estados Unidos; y el EFQM, en Europa. Además, tenemos el modelo de Verificación de Espacios Organizacionales, en el proceso de adaptación a las organizaciones educativas (VERO).

Cuadro n.º 9: Modelos de calidad.

MODELO	CREACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Deming Prize	Japón, 1951	Este modelo pretende que cada empresa realice una autoevaluación, entienda su condición actual, defina sus objetivos y retos, y determine cómo conseguirá cumplirlos.
MALCOLM BALDRIGE	EE.UU., 1987	Establece que los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes, y deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados
Europeo de Excelencia Empresarial (EFQM)	1988	Modelo no normativo, cuyo concepto fundamental es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de la organización, usando como guía los criterios del modelo.
(VERO)	2003	Es un modelo de mejora de la calidad de la formación y su gestión (aspectos organizativos y didácticos), basado en la valoración de la transferencia de aprendizajes a nivel individual, impacto organizacional y social de la formación, creación de intangibles y generación del conocimiento con el fin de formular estrategias de mejora continua de la formación.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2.4. El modelo Deming en Japón

El modelo de Deming Prize nace en 1951. El objetivo de su origen es convertirse en una herramienta para la mejora de las empresas de ese país. El premio que otorga es destacar la sobresaliente dirección de control en calidad y promover la excelencia.

El Premio Deming a la calidad ha sido clave para la implantación en Japón de la cultura de la Calidad Total y es considerado como el pionero entre los diferentes modelos.

El modelo destaca la importancia que tienen los procesos tácitos en el funcionamiento de una organización para la calidad de la misma. En la última versión desisten de considerar los resultados como indicadores propios de la calidad.

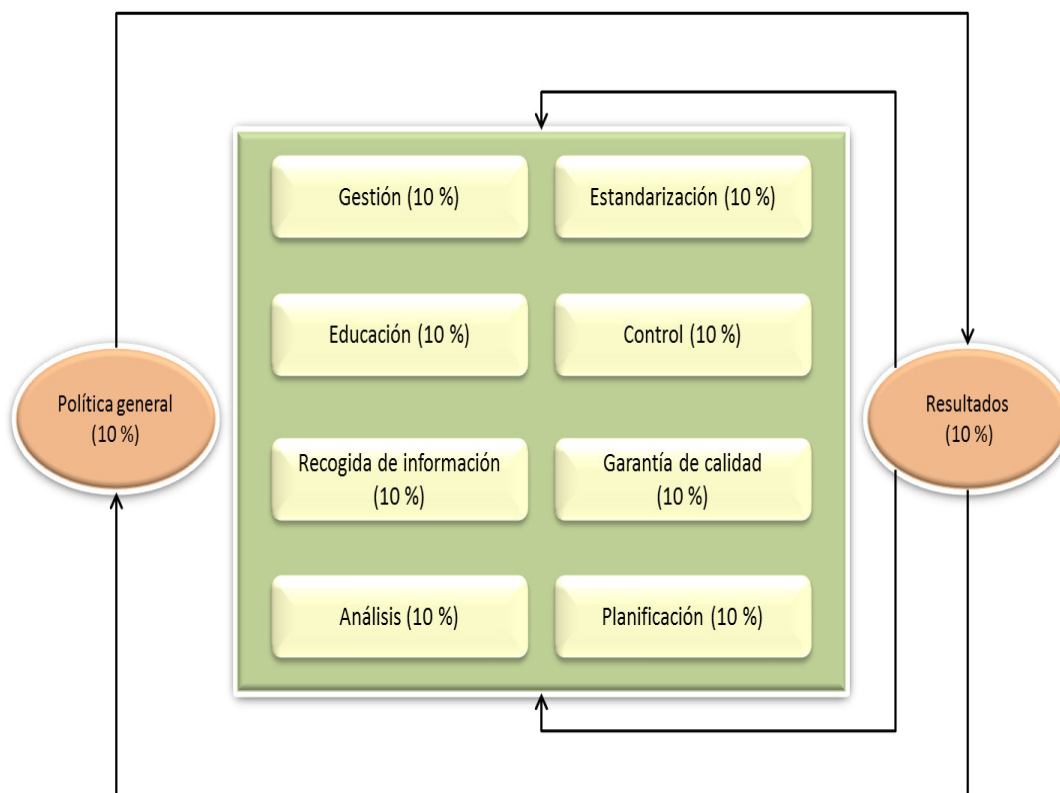


Figura n.º 15: **Modelo de William Edwards Deming.** Fuente: Gento Palacios (1996).

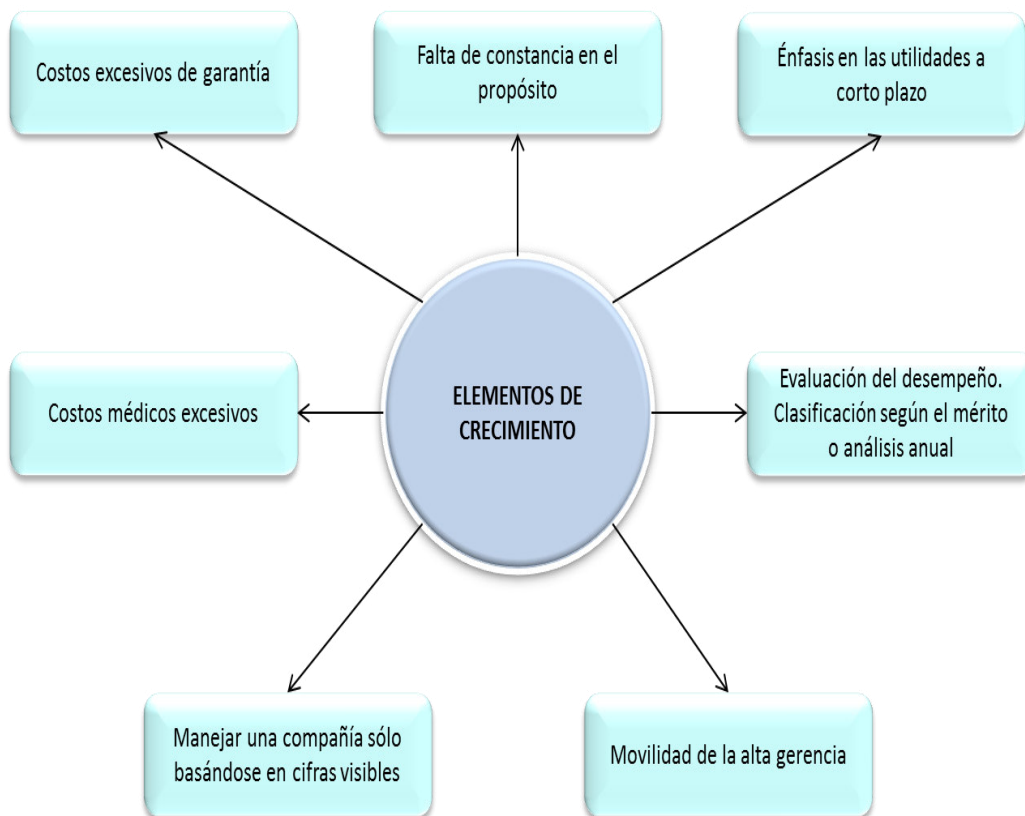
Deming (1986), planteó que la Calidad se lograba cuando los costos disminuían al producirse menos errores, menos reprocesos, mejor utilización de la maquinaria, del equipo y de los materiales, y menos demora en la fabricación y en la entrega. Su estrategia se basaba en catorce puntos, que se pueden apreciar en la siguiente figura:

- 1 Crear constancia en el propósito de mejora de un producto y servicio
- 2 Adoptar las nuevas filosofías
- 3 Cesar la dependencia de la inspección en masa
- 4 Acabar con la práctica de buscar negocios basados solo en los precios
- 5 Mejorar constante y permanentemente el sistema de producción y servicio
- 6 Instituir la formación continua
- 7 Instituir el liderazgo
- 8 Expulsar y olvidar los temores
- 9 Derribar las barreras entre el personal de distintas
- 10 Eliminar frases y exhortaciones
- 11 Eliminar cuotas numéricas
- 12 Eliminar las barreras de orgullo a las destrezas
- 13 Instituir un vigoroso programa de formación
- 14 Escoger las acciones donde realizar las transformaciones

Figura n.º 16: Estrategias del Modelo de William Edwards Deming. Fuente: Elaboración propia.

Además de los 14 principios, Deming enfatizó una serie de dificultades de la gerencia para el crecimiento de las empresas, como se puede observar en la rueda de atributos.

Cuadro n.º 10: Rueda de atributos de los Principios de Deming.



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, se resume en su ciclo PDCA de Mejora Continua, conocido como Ciclo Deming: Planificar (P), hacer lo que se planifica (D), medir y controlar lo que se hace (C), y actuar en consecuencia para Mejorar los Resultados (A). Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA).

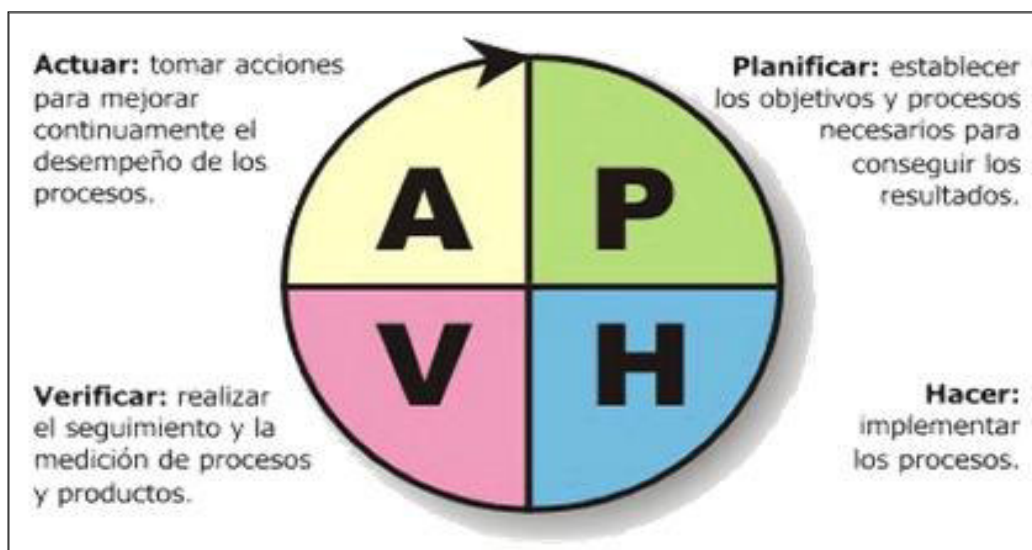


Figura n.º 17: Ciclo de William Edwards Deming. Fuente: El Ciclo Shewhart o el Ciclo Deming José M. Alemany año 2004.p.2

2.3. 2.5. Modelo Malcolm Baldrige

El Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) se creó en 1987 por el gobierno de los Estados Unidos, como un método para impulsar la Gestión de la Calidad Total (TQM) en empresas industriales, de servicios y pequeñas empresas. Establece que los líderes de la organización deben estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes, y también deben dirigir, responder y gestionar el desempeño basándose en los resultados, indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo

La figura n.º 18 nos muestra cómo se interrelacionan los elementos: El perfil organizacional forma como una sombrilla que representa un análisis del entorno y de las relaciones institucionales; en la base del sistema se encuentran la Medición, el Análisis y la Gestión del Conocimiento, como una parte en la cual se sostiene todo el sistema.

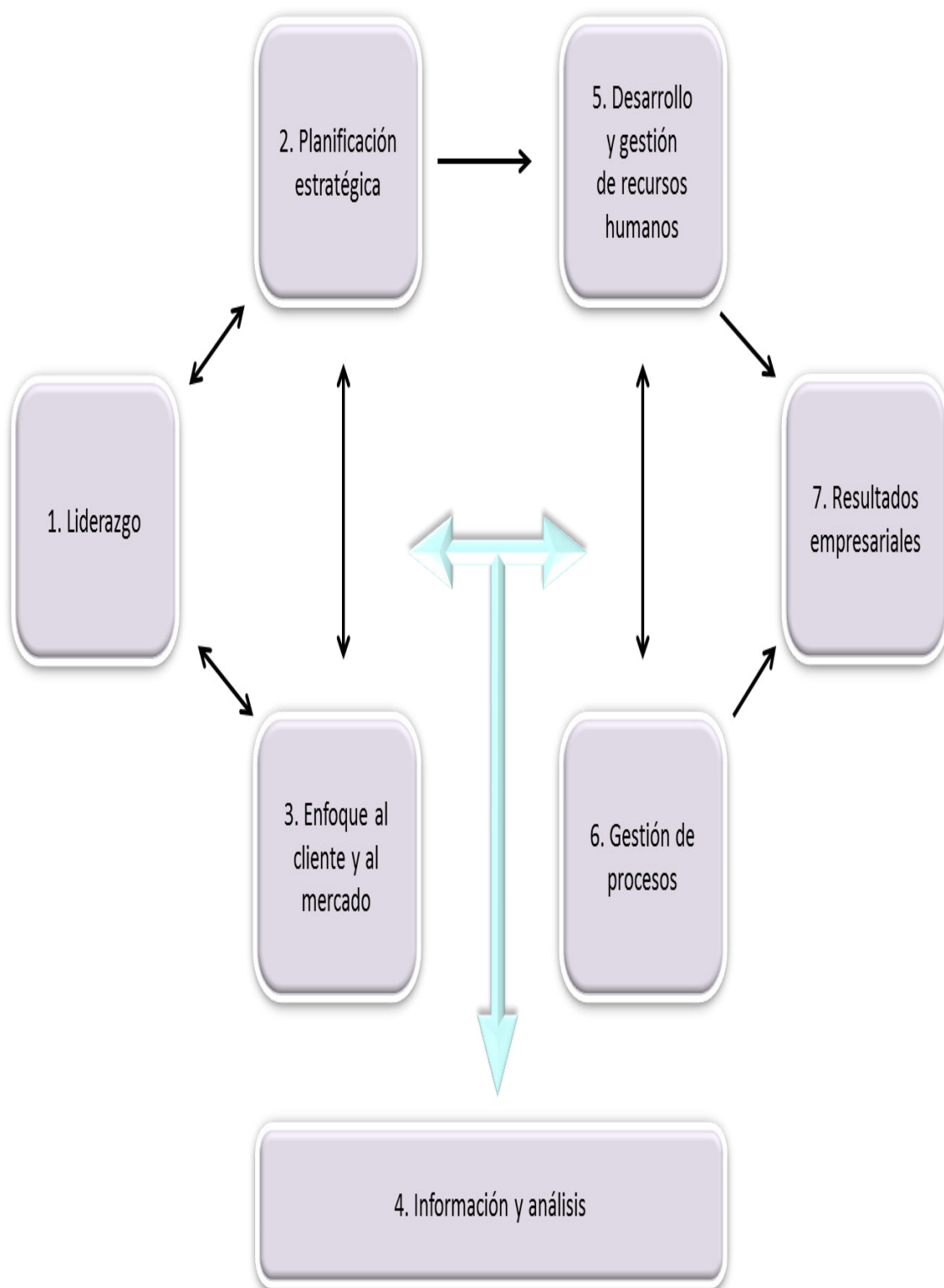


Figura n.º 18: Protocolo de los Criterios del modelo Malcolm Baldrige para la excelencia. Fuente: Membrado, 2002.

Cuadro n.º 11: Criterios del Modelo Malcolm Baldrige.

MODELO DE CALIDAD MALCOM BALDRIGE			
N.º	CRITERIOS	SUBCRITERIOS	CONCEPTOS
1	LIDERAZGO	Liderazgo organizacional. Responsabilidad social.	Visión de liderazgo. Responsabilidad social y buen hacer ciudadano.
2	PLANIFICACIÓN	Desarrollo de la estrategia. Despliegue de la estrategia.	Dirección por hechos Enfoque en el futuro.
3	ENFOQUE EN CLIENTES Y MERCADOS	Conocimiento del cliente y del mercado. Relaciones con el cliente y satisfacción.	Excelencia enfocada en el cliente. Desarrollo de las asociaciones.
4	INFORMACIÓN Y ANÁLISIS	Dimensión y análisis del rendimiento. Gestión de la información y del conocimiento.	Agilidad y respuestas rápidas Perspectivas en sistemas.
5	ENFOQUE EN RECURSOS	Sistemas de trabajo. Aprendizaje y motivación del empleado. Bienestar y satisfacción del empleado.	Valoración de socios y empleados.
6	GESTIÓN DE PROCESOS	Procesos de creación de valor Procesos de soporte.	Aprendizaje organizacional y personal. Mejora continua.
7	RESULTADOS	Resultados enfocados en el cliente. Resultados enfocados en los productos y servicios. Resultados financieros y de mercado. Resultados enfocados en los recursos humanos. Resultados enfocados en la efectividad organizacional. Resultados enfocados en la autoridad y responsabilidad social.	Enfoque en los resultados y en la creación de valor.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2.5.1. Liderazgo. El concepto de liderazgo se refiere a la medida en que la Alta Dirección establece y comunica al personal las estrategias y direccionamiento empresarial, buscando oportunidades. Incluye el comunicar y reforzar los valores institucionales, expectativas de resultados, responsabilidades con el público, enfoque en el aprendizaje e innovación. Así mismo, incorpora la participación de la Alta Dirección en las revisiones de resultados y rendimientos y su uso en la práctica para el mejoramiento de las operaciones.

2.3.2.5.2. Planeamiento estratégico. Se establece sobre la forma cómo la compañía desarrolla sus estrategias críticas y los planes de acción que apoyan dichas estrategias, así como la implementación de dichos planes en control de su desarrollo y resultados. Evalúa si incluye a los clientes y sus expectativas, el entorno competitivo, capacidades y necesidades en recurso humano; capacidades en infraestructura, tecnología, investigación y desarrollo; y capacidades de asociados y proveedores. También cubre una proyección de indicadores clave de rendimiento, con una adecuada comparación con la competencia y/o *benchmarking*.

2.3.2.5.3. Enfoque de clientes y mercado. Este criterio examina en qué medida la empresa identifica y evalúa los requerimientos, expectativas, preferencias del mercado y los clientes, así como la forma en que construye o refuerza sus relaciones, revisando permanentemente su grado de satisfacción.

2.3.2.5.4. Información y análisis. Este criterio toma en cuenta a los principales tipos de información: financiera y no financiera, y la forma en que ésta es entregada a los usuarios, lo que permite una efectiva gestión y evaluación de los procesos clave del negocio y la búsqueda de fuentes para el logro de datos comparativos que refuercen el conocimiento del negocio, del mercado y estimulen la innovación. Sobre todo, considera la medida en que la información sirve para revisar el rendimiento global, permite evaluar el

progreso de los planes y metas, y coadyuva en la identificación de áreas clave candidatas para mejora.

2.3.2.5. 5. Enfoque del recurso humano. Este es un aspecto muy importante dentro de la metodología de evaluación del premio Malcolm Baldrige, que se basa en tres grandes áreas:

- Los sistemas de trabajo (comunicación, cooperación, conocimiento, grado en que los procesos promueven la iniciativa y la responsabilidad; flexibilidad, reconocimiento y compensación a los trabajadores).
- Educación, entrenamiento y desarrollo del personal.
- Bienestar y satisfacción del personal.

2.3.2.5.6. Gestión de procesos. Examina aspectos como factores claves de producción, entrega y procesos de soporte; cómo son diseñados estos procesos, cómo se administran y se mejoran.

2.3.2.5. 7. Resultados. Este es el criterio de mayor peso dentro del modelo de evaluación del premio. La categoría Resultados examina el desempeño de la organización y su mejora en todas las áreas clave (resultados del producto o servicio, satisfacción de los clientes, resultados financieros y de mercado, resultados de los recursos humanos, resultados operativos, liderazgo y responsabilidad social). Los niveles del desempeño se examinan en relación con la competencia y con otras organizaciones que proporcionan productos o servicios similares.

Según Hutton (2000), “los criterios de gestión por la calidad y orientación al desempeño han probado ser útiles para la mejora sistémica de muchas organizaciones y se han constituido en un sello de la implantación exitosa de la prácticas de gestión por calidad”.

Se certifica que los criterios ayudan a las organizaciones educativas a alcanzar y mantener los más altos niveles nacionales de los resultados del aprendizaje estudiantil, satisfacción del cliente, compromiso, productos, eficiencia del proceso, satisfacción, fuerza de trabajo, resultados del mercado y responsabilidad social.

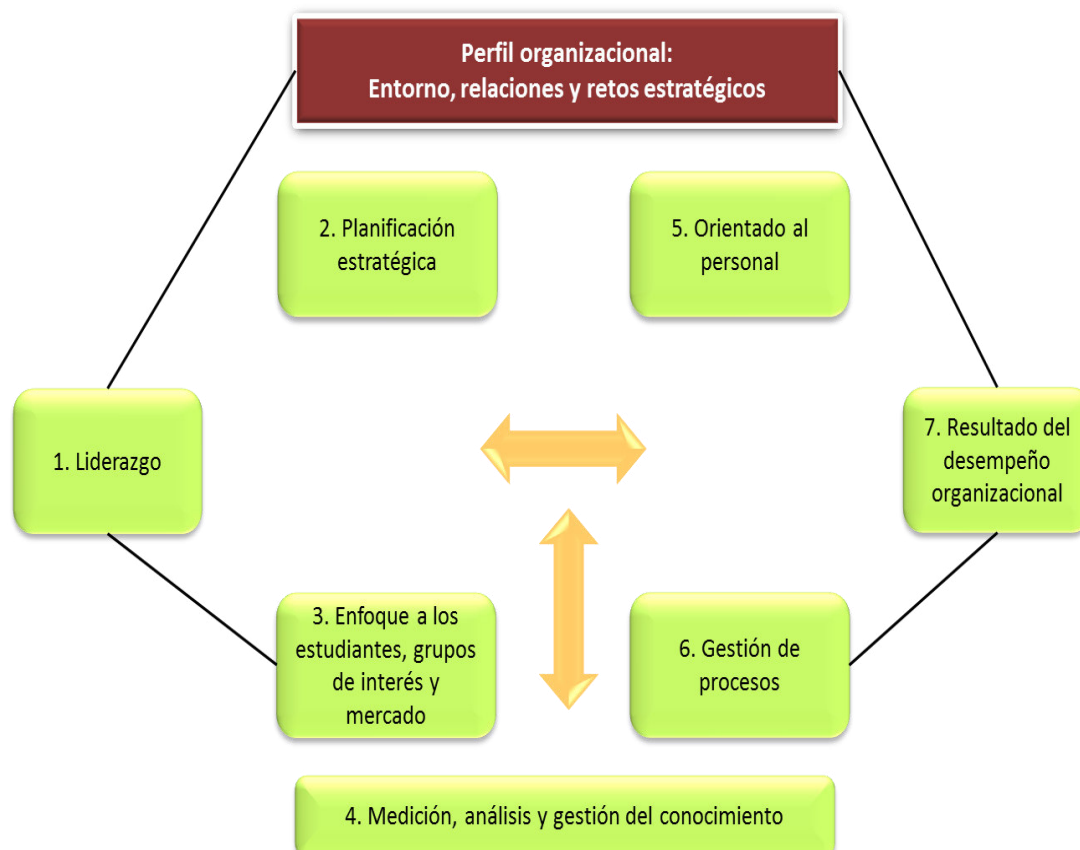


Figura n.º 19: Criterios para desempeño excelente en la Educación. Malcolm Baldrige.
Fuente: Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (NIST), 2011.

2.3.2.6. El modelo europeo de gestión de calidad (EFQM)

En 1988, catorce empresas europeas líderes de distintos sectores, fundaron la European Foundation for Quality Management (EFQM). En la actualidad, cuenta con más de 800 miembros, pertenecientes a la mayor parte de los sectores, tanto industriales como de servicios.

La EFQM tiene como objetivo potenciar la posición de las empresas europeas en los mercados mundiales. Una de las acciones más importantes de la EFQM fue impulsar la creación del Premio Europeo a la Calidad, que vio su luz en 1991, y que cuenta con el respaldo de la Organización Europea para la Calidad (EOQ).

La EFQM editó en 1992 unas directrices que ayudarían a mejorar las organizaciones. Como proceso clave se sitúa la autoevaluación. El modelo establece una ordenación sistemática de los factores más críticos para el buen funcionamiento de toda organización. Se reúnen estructuradamente las reflexiones y experiencias del mundo de la dirección de las organizaciones.

El modelo no sólo se fundamenta en ideas, sino muy especialmente en resultados. En 1999, el modelo se modificó a uno más avanzado, donde los cambios más sustanciales fueron la inclusión de la innovación y el aprendizaje como factores claves de la ventaja competitiva, un mayor énfasis en los aspectos referidos a los clientes y demás grupos de interés influyentes en la organización, la importancia atribuida al conocimiento dentro de la empresa, un mejor reflejo de los aspectos referentes al enfoque en resultados a través de la estrategia, y la ampliación de los contenidos de los distintos criterios y subcriterios que lo componen.

Estos componentes están simbolizados en el modelo por nueve criterios en interacción, de los cuales cinco operan como agentes facilitadores: Liderazgo, personas, política y estrategia, alianzas y recursos, y procesos; los otros cuatro, como resultados de los anteriores: Resultados en las personas, resultados en los clientes, resultados en la sociedad y resultados clave; todos ellos, con diferentes pesos en cuanto a su aportación.

Para Ciudad (2004),

Los criterios agentes se descomponen a su vez en subcriterios y los resultados incluyen, para su análisis, medidas de percepción e indicadores de rendimiento. La organización, al compararse con el modelo, obtiene una fotografía de su estado actual, en la que se aprecian las fortalezas y debilidades, a partir de las cuales se proponen los objetivos de mejora que se consideran prioritarios.

Sucesivas y periódicas comparaciones con el modelo permitirán conocer los efectos internos y externos de las mejoras realizadas y dónde se encuentra situada la empresa en su carrera hacia la excelencia.

Según Domínguez y Lozano (2005), el modelo EFQM se caracteriza por los siguientes principios fundamentales:

1. Es un modelo de clara orientación hacia el cliente y hacia los resultados.
2. Llama la atención que entre los agentes facilitadores se otorgue mayor peso a los procesos que a las personas, aunque en la globalidad del modelo, si se suma con los resultados en las personas, este criterio resulta superior.
3. Permite la adaptación a diferentes contextos gracias a que las áreas y los indicadores se han dejado abiertos.
4. Hace una propuesta de mejora continua e innovación a partir de la retroalimentación de los resultados de la autoevaluación.



Figura n.º 20: **Modelo E.F.Q.M.** Fuente: Smart City. Modelo E.F.Q.M., 2010.

Para Martínez y Rupérez (2005), “la finalidad del modelo aplicado al ámbito educativo es conocer la realidad del centro mediante la autoevaluación y reflexionar sobre ella, lo que posibilitará elaborar planes y estrategias de mejora”.

Estas dos características, junto con la implicación de todos en el proceso de autoevaluación y la toma de decisiones, se consideran factores que inciden en la mejora de la calidad de los servicios que el Centro Educativo presta a la sociedad.

La Comisión Europea, desde 1997, promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas, y son muchas las administraciones educativas públicas que lo han adaptado. En España, desde esa fecha, el Club Gestión de Calidad (CGC), representante en España de EFQM, con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), hicieron una adaptación del modelo para su aplicación en los Centros Educativos, actualizada en el 2001, que ha sido revisada en años posteriores.

2.3.2.7. El Modelo de Verificación de Escenarios Organizacionales (VERO)

Desde septiembre de 2003 y en el marco de las diferentes declaraciones de Europa como Sociedad del Conocimiento (1995, 2000, 2002, etc.), el Consejo de Ministros del Consejo de Europa ha puesto en marcha el Proceso de Copenhague, cuyo objetivo es definir un marco de convergencia entre los 25 países para asegurar la calidad de los sistemas educativos en sus diferentes niveles.

Para Domínguez (2004),

Dos de las características más sobresalientes que pretenden definir el modelo son su polivalencia y versatilidad, que permiten dar una respuesta diferenciada a los distintos escenarios organizativos y garantizan la mejora continua de la calidad del funcionamiento y de la organización de una institución de formación y, que a la vez, se convierten en las finalidades prioritarias del modelo.

Desde la óptica de Domínguez y Lozano (2005),

El Modelo VERO presenta los siguientes aspectos como los más relevantes para definir las competencias que aseguran la mejora de la calidad de la formación:

1. La evaluación de la actividad del formador y de los procesos organizativos de la institución debe estar basada en el impacto de la formación y su transferencia en el puesto de trabajo.
2. La formación debe entenderse como un instrumento de generación del conocimiento y como una herramienta de la mejora continua del puesto de trabajo, con lo que el formador deberá partir de las necesidades reales de los participantes en la formación (características, formación, experiencias previas, expectativas y motivaciones) como punto de referencia para seleccionar metodologías, recursos y evaluación.
3. La coherencia entre los diferentes elementos del currículum, sobre todo, entre la selección de metodologías, recursos, evaluación en relación al tipo de contenidos a desarrollar y a los destinatarios del mismo.
4. El desarrollo, por parte del formador, de un proceso de comunicación limpio de todo ruido, ya sea de codificación (actitudes) y decodificación (rumores o distorsiones de malos entendidos por parte de los receptores del mensaje).
5. La recogida de datos por parte del formador, a través de un proceso de detección de necesidades y seguimiento del diseño y su desarrollo. Después del proceso, un análisis de datos fiables y validados para poder desarrollar procesos de mejora continua en cualquier momento del desarrollo de las actividades correspondientes e inherentes a su puesto de desempeño.

Los autores agregan, además, que:

El modelo está configurado como consecuencia de la relación entre la dimensión procesal y estructural, por los siguientes procesos claves:

1. Proceso de investigación de demandas sociales y/o mercados de la formación.
2. Elaboración del proyecto institucional o proyecto educativo.
3. Elaboración del plan estratégico.
4. Proceso de detección de necesidades de formación.
5. Elaboración de ofertas formativas (grupos, itinerarios, currículum y acciones).

6. Plan de seguimiento y evaluación para la mejora del centro (Organizativos, Didácticos).
7. Gestión directiva (gestión de RR.HH., gestión de intangibles, gestión y generación del conocimiento).
8. Gestión de la oferta formativa (aspectos didácticos curriculares).
9. Gestión del plan de evaluación: Resultados, transferencia e impacto de la formación y generación de intangibles y conocimiento.

El VERO, más que un modelo de calidad al uso (homologación y certificación), pretende ser una herramienta para la autoevaluación y contraste de las organizaciones educativas, que a partir del diagnóstico de la situación propone, a través de los indicadores, fases de estrategias de mejora institucional y de programas de formación, ayudando a los miembros de la institución a definir las deficiencias, sus causas y las posibles alternativas de solución.

La finalidad última del Modelo VERO es que sirva, además de para diagnosticar y verificar el funcionamiento de un centro de formación, para ayudar a definir un plan estratégico de mejora; y que la institución educativa sea capaz de generar una formación como transferencia de lo aprendido a diferentes niveles y el impacto organizacional y social en distintos contextos y/o escenarios organizativos. Estos objetivos estarían representados por lo que hemos llamado “niveles de transferencia e impacto de la formación”.

2.3.2.8. Experiencias positivas de modelos de acreditación

La experiencia científica, técnica, profesional ayuda a todos los seres humanos a crecer y ser más competitivo y en especial socializando experiencias a nivel de país, la misma que te permite compartir el conocimiento en esta nueva sociedad académica, se puede verificar con el modelo chileno, modelo de acreditación impulsado por la CNAP se ha construido sobre la base de la complejidad del sistema de educación superior chileno, promoviendo participativamente las capacidades de autorregulación dentro de las propias instituciones y recogiendo las experiencias internacionales en el área, con el objetivo de generar un sistema de aseguramiento de la calidad pertinente y eficaz.

La experiencia de la CNAP _ CNAP 1999 – 2007. La Secretaría Técnica de la CNAP puso sus mejores esfuerzos en esta emergente internacionalización, sobre todo respecto a los servicios y procesos de evaluación acreditativa. El éxito en el desarrollo de sus objetivos le permitió ganar reconocimiento, lo que se confirmó en la auditoría externa efectuada por INQAAHE en 2005.

El modelo chileno de acreditación ha influido en las experiencias llevadas a cabo en Paraguay, Uruguay, Bolivia, Perú, Costa Rica, Panamá, Nicaragua y El Salvador. Además, Chile ha tenido un rol relevante en el mencionado Mecanismo Experimental de Acreditación del Mercosur (Mexa), a través de la CNAP. El Mexa se insertó entre las tareas encomendadas al Sector Educacional del Mercosur (SEM), delineado en diciembre de 1991 tras la firma de un “Protocolo de Intenciones” por parte de los ministros de Educación de los miembros plenos (Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay). En una primera fase, entre 1991 y 1995, se trabajó en la definición de un conjunto de medidas tendiente a superar las barreras jurídicas y administrativas para facilitar la movilidad e intercambio de personas y bienes en las áreas científica, técnica y cultural. Ya a partir de la segunda mitad de la década de los 90, se registran los primeros avances en la ejecución de programas regionales de acreditación.

El documento que ampara este “Mercosur educativo” en el tema de evaluación y acreditación es el Memorándum de entendimiento, aprobado en 1998 y revisado en junio de 2002, que estableció criterios y procedimientos comunes y convocó a la acreditación experimental, en un principio, de las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina. Para entonces, sólo Argentina, Brasil y Chile habían comenzado procedimientos de acreditación nacionales. La CNAP.

Desempeñó un importante papel en el grupo de trabajo de especialistas en acreditación y evaluación de la educación superior. Estas instancias, de carácter político-técnico, han sido de particular relevancia en el marco del Mexa

.En el diseño del Mexa fueron determinantes:

- Los criterios comunes aplicados para cada una de las carreras. Debían ajustarse a cuatro dimensiones: contexto institucional, proyecto académico, recursos humanos e infraestructura.
- Los informes de autoevaluación preparados por cada institución.
- Las recomendaciones de un comité de pares responsables de una evaluación externa.
- Los procedimientos propios de cada agencia concordantes con las disposiciones antes mencionadas.

Con posterioridad, un grupo de especialistas en acreditación y evaluación formuló las normas y orientaciones particulares, elaboró los manuales y materiales requeridos, coordinó las comisiones consultivas, capacitó a los evaluadores y validó criterios y procedimientos.

El impacto mayor de esta experiencia fue instalar satisfactoriamente al interior de los países involucrados la preocupación por contar con un distintivo de calidad en la formación de capital humano avanzado y por revisar los requerimientos asociados al desempeño profesional. La CNAP tuvo un desempeño preponderante en todo este proceso. Permanecen, por cierto, desafíos relacionados con la coexistencia de distintos sistemas educativos (en tamaño y complejidad) de los países vinculados; con las no uniformes calificaciones de los graduados que pasaran una etapa possecundaria; y en lo referente a las diferentes políticas públicas y estrategias de crecimiento y desarrollo.

La participación internacional de la CNAP no se limitó a la órbita del Mercosur. Desde marzo de 2006, la Secretaria Técnica de la Comisión comenzó a ejercer la presidencia de la Red Iberoamericana para la Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces).

La constitución de esta red tiene el objetivo de promover la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de los estudios superiores, y contribuir a la garantía del sistema en los países latinoamericanos más España. Raíces se fundó en Buenos Aires, en mayo de 2003, en la idea de ser una asociación de agencias y organismos vinculados a esta materia, y dotándose de una Asamblea General, un Comité Directivo, presidente y secretario. Se han realizado asambleas todos los años desde su creación: en 2004, en La Habana; en 2005, en San José; y en 2006, en Quito.

Junto con la participación en varias de sus comisiones, la CNAP coordinó el equipo a cargo de la realización de un estudio comparativo de títulos en función de homologar las certificaciones otorgadas en los distintos países.

Las tareas que se ha trazado Riaces consisten en:

- Facilitar la transferencia de información dirigida al fortalecimiento y calificación de los procesos de evaluación y acreditación de titulaciones o programas académicos e instituciones de educación superior y de las entidades involucradas en la conducción de esos procesos
- Contribuir al desarrollo de un sistema de acreditación que favorezca el reconocimiento tanto de títulos, períodos y grados de estudio como de programas académicos y establecimientos de educación superior (se pretende facilitar la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales en Iberoamérica)
- Apoyar la organización de sistemas, agencias y entidades de evaluación y acreditación en aquellos países miembros que carezcan de estos y manifiesten interés
- Impulsar la reflexión sobre escenarios futuros de la educación superior.

Las alternativas de acreditación en el ámbito regional y mundial son múltiples, pudiéndose agrupar, desde el punto de vista del foco u objeto (qué acreditar), los criterios aplicados, los destinatarios o su finalidad (véase cuadro 12).Atendiendo a esas variables y a las características propias de cada país (nivel de desarrollo, complejidad del sistema de educación, distintas institucionalidades y mercado

laboral, entre otras), la participación de la CNAP en el ámbito de las agencias acreditadoras internacionales ha sido clave en el impulso de mecanismos homologables de aseguramiento de la calidad.

Cuadro n.º 12: Cuadro comparativo de las diversas experiencias de los procesos de acreditación en el mundo. La experiencia de la CNAP _ 1999 – 2007

País	Objetivo	Destinatarios	Directrices dentro de los procesos	Organismo acreditadores
C H I L E	Control	Instituciones	Misión institucional en criterios definidos	Consejo Superior de Educación (CSE): Organismo público autónomo creado por Ley Orgánica Constitucional de la Educación (Loce)
	Garantía	Carreras	Perfil de egreso Criterios de evaluación	Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)
	Fomento	Instituciones	Mecanismos de autoregulación	Comisión Nacional de Acreditación (CNAP)
C O L O M B I A	Fomento	Programas e Instituciones	Coordinación general del proceso de acreditación a cargo del CNA: Organización, fiscalización, certificación de calidad y recomendación al Ministerio de Educación	Organismo académico (Consejo Nacional de Acreditación, CNA): Creado en 1992 y compuesto por 7 miembros y una secretaría ejecutiva
	Control	Carreras	Registro (eventual cierre) Evaluación de condiciones mínim	Ministerio de Educación,

País	Objetivo	Destinatarios	Directrices dentro de los proceso	Organismo acreditadores
A R G E N T I N A	Fomento	Instituciones (voluntaria)	Misión institucional	Agencia Pública (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Coneau):
	Control	Carreras y Programas de pre y posgrado Acreditación obligatoria para algunas carreras	Criterios predefinidos por la agencia	Miembros designados por Ejecutivo a propuesta del Senado, Cámara de Diputados, universidades públicas y privadas, Academia Nacional de Educación y Ministerio de Educación
M E X I C O	Fomento	Carreras y Programas de pre y posgrado	Regulación de procesos de acreditación	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees)
			Certificación de capacidad académica, técnica y operativa de organismos acreditadores por área	Agencia no gubernamental (Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, Copaes): Reconocida por el gobierno federal y conformada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades y otras entidades superiores y también gremiales
			Acreditación según criterios de calidad	Organismos acreditadores autorizados por Copaes
E S P A Ñ A	Control	Control Programas conducentes a título, docencia, investigación y gestión institucionales	Criterios y directrices establecidos por el gobierno y las Comunidades Autónomas	Agencia de Gobierno (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Aneca): Constituida por acuerdo del Consejo de Ministros, previo informe del Consejo de Coordinación

País	Objetivo	Destinatarios	Directrices dentro de los proceso	Organismo acreditadores
ALEMANIA	Fomento	Carreras o Programas mediante la acreditación de agencias acreditadoras autorizadas y supervisadas por la Agencia Federal	Criterios definidos por la Agencia Federal para la acreditación de acreditadores y la acreditación de carreras	Agencia Federal (Akkreditierungsrat): Sus miembros son designados por los presidentes de la Conferencia de Ministros de Cultura y la Conferencia de Rectores Universitarios. Agencias de acreditación visadas por la Agencia Federal
	Control	Instituciones (universidades privadas)	Misión institucional, con verificación de estándares mínimos	Consejo de Ciencia (público)
FRANCIA	Control (informático para el mejoramiento de las instituciones)	Instituciones Periódicas evaluaciones disciplinarias nacionales	Misión institucional complementada con estándares de calidad dados por Comunidades académica	Organismo de gobierno (Comité National d'Évaluation, CNE): Informa al Presidente de la República, quien designa sus miembros entre académicos, Consejo Económico Social (Parlamento) y otros organismos públicos
HOLANDA	Control (reconocimiento internacional)	Programas o carreras, basados en definición de criterios para los programas de bachillerato y maestría en Europa	Estándares previamente establecidos por la agencia. Comparación con benchmarks Internacionales. Aprobación de nuevos programas La decisión se basa en evaluación externa, de acuerdo a un marco establecido por la agencia (pero no bajo su conducción)	Organismo gubernamental, a través de dos consejos (uno para universidades y otro para institutos profesionales). Sus integrantes son nombrados por el ministro con consulta a diversos actores

País	Objetivo	Destinatarios	Directrices dentro de los proceso	Organismo acreditadores
A U S T R A L I A	Fomento	Instituciones y Sistema de educación superior	Promoción, fiscalización y certificación de calidad	Auditoria académica (Australian Universities Quality Agency, Auqa): Establecidos en 2000, cuenta con una dirección ejecutiva de 12 miembros, elegidos por instancias tanto gubernamentales y extragubernamentales como por las propias instituciones
R E I N O U N I D O	Control Benchmarking	Programas o carreras Asesoría para el reconocimiento de título e instituciones de educación superior	Criterios concordados entre agencia y gobierno Benchmarks para las carreras, establecidos por especialistas Evaluación de estándares mínimos, en función de resultados de aprendizaje; oportunidades de aprendizaje y gestión institucional de la calidad	Organismo público autónomo (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA): Sus integrantes son designados por cuerpos representativos de instituciones de educación superior (4); Funding Councils (organismos públicas) (4) y 6 miembros designados por los 8 anteriores. Se incluye a un observador designado por los estudiantes y otro por el gobierno

País	Objetivo	Destinatarios	Directrices dentro de los proceso	Organismo acreditadores
E S T A D O S U N I D O	Control / Fomento	Instituciones (voluntaria, aunque indispensable para obtener fondos públicos y privados. En algunos casos también para la habilitación profesional de sus egresados)	Misión institucional (criterios definidos por agencia)	6 Agencias regionales interinstitucionales (acreditan instituciones en sus estados correspondientes). Sus miembros son nombrados por instituciones miembros. Autorización de agencias por gobierno federal
	Control	Carreras profesionales	Criterios definidos por organismos acreditadores	Asociaciones profesionales (organismos privados)
	Garantía	Personas (habilitación profesional)	Examen u otros requisitos.	Organismos dependientes del gobierno de cada Estado

Fuente: Fuente: Elaboración propia.

La acreditación es un término que, si bien es conocido por todos, no es de fácil explicación. Es posible encontrar diversas definiciones en la literatura, algunas provenientes de autores, otras de instituciones y otras de organismos acreditadores existentes en cada país. Thrash (1979) expone que es un proceso integralmente relacionado con la educación superior. Que se complementan con las experiencias acumuladas a lo largo de la historia y de las exigencias que la nueva sociedad del conocimiento impone.

Por lo tanto la acreditación es el resultado de un proceso de evaluación guiado por criterios generalmente basados en el juicio de una institución o de un programa a la luz de sus propósitos declarados. A través de éste, la institución acreditadora da una garantía de calidad e integridad de los miembros de la institución en procesos de acreditación a la comunidad, el público en general y otras agencias u organizaciones.

Además cumple una función de catalizador debido a que alienta a que las instituciones (tanto la de educación como las que no) y los programas asociados puedan mejorar a través de una visión más autocrítica como también una evaluación continua.

Por lo que Dias Sobrinho (2007)

Expone que la acreditación es un mecanismo nacional que cumple un papel de control muy relevante y protagonizado por los gobiernos, frente a la necesidad de atestiguar la garantía pública de calidad de una institución o de un programa, en contextos complejos de internacionalización, enorme diversificación y creciente mercantilización.

Es un proceso mediante el cual se da fe pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio, brindando información a los ciudadanos y a las autoridades para garantizar públicamente que los títulos otorgados logran niveles predefinidos.

2.3.2.9. Satisfacción

Por lo tanto, la satisfacción del usuario o del consumidor, sería a partir del procesamiento cognitivo de la información, aunque también puede ser consecuencia de la experimentación de emociones durante el procesos de consumo; se podría definir como una evaluación post-consumo y/o post-uso, susceptible de cambio en cada transacción, fuente de desarrollo y cambio de las actitudes hacia el objeto de consumo y/o uso, y que es el resultado de procesos psicosociales de carácter cognitivo y afectivo.

Asimismo, la calidad de servicio supone la valoración de que un producto es útil, en referencia a que cumple con lo que tenía encomendado, pero también que proporciona sensaciones placenteras. La calidad de servicio puede definirse como la evaluación actitudinal hacia el servicio, es decir, si dicho servicio cumple con los fines que tiene encomendados, asociándolas a propiedades placenteras para la

persona individuo que se puede actualizar en cada transacción, rendimiento percibido, influyendo sobre la satisfacción experimentada por el usuario.

Por ello es importante y necesario, realizar una diferenciación entre los conceptos de servicio y de organización de servicio, recordando que el concepto de servicio son los componentes intangibles de un producto o servicio, incluyendo tanto un componente tangible, el bien de consumo, como uno intangible el servicio; entendemos como organizaciones de servicio donde una parte relevante del servicio se presta mientras es usado, también ofrece tanto aspectos tangibles como intangibles (Martínez-Tur, Peiró, Ramos, 2001, p.41- 47).

Según Martínez-Tur, Peiró y Ramos (2001)

Considera que la calidad de servicio percibida es tanto un antecedente como un consecuente de la satisfacción.

Es importante esta apreciación que hace este autor al decir que la satisfacción es un consecuente de la calidad, porque la calidad de servicio puede definirse como la evaluación actitudinal hacia el servicio, es decir, si dicho servicio cumple con los fines que tiene encomendados, asociándolas a propiedades placenteras para la persona individuo que se puede actualizar en cada transacción, rendimiento percibido, influyendo sobre la satisfacción experimentada por el usuario

Según (Oliver, 1994; Parasuraman et al., 1994a; Rust y Oliver, 1994; Teas, 1993). La satisfacción en una transacción concreta que viene determinada, entre otros factores, por la calidad de servicio percibida. A su vez, la satisfacción influye en la evaluación a largo plazo de la calidad de servicio que perciben los individuos.

Por lo tanto, la satisfacción del usuario o del consumidor, sería a partir del procesamiento cognitivo de la información, aunque también puede ser consecuencia de la experimentación de emociones durante el proceso de consumo; se podría definir como una evaluación post-consumo y/o post-uso, susceptible de cambio en cada transacción, fuente de desarrollo y cambio de las actitudes hacia el objeto de

consumo y/o uso, y que es el resultado de procesos psicosociales de carácter cognitivo y afectivo.

Asimismo, la calidad de servicio supone la valoración de que un producto es útil, en referencia a que cumple con lo que tenía encomendado, pero también que proporciona sensaciones placenteras. La. Por ello es importante y necesario, realizar una diferenciación entre los conceptos de servicio y de organización de servicios, recordando que el concepto de servicio son los componentes intangibles de un producto o servicio, incluyendo tanto un componente tangible, el bien de consumo, como uno intangible el servicio; entendemos como organizaciones de servicio donde una parte relevante del servicio se presta mientras es usado, también ofrece tanto aspectos tangibles como intangibles (Martínez-Tur, Peiró, Ramos, 2001, p.41- 47).

2.3.3. GLOSARIO

2.3.3.1. ACREDITACIÓN. Es el reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa. Acredita el órgano operador sin más trámite y como consecuencia del informe de evaluación satisfactorio debidamente verificado, presentado por la entidad acreditadora.

Es el reconocimiento formal de la calidad demostrada por una institución o programa educativo, o programa educativo otorgado por el Estado a través del órgano operador correspondiente, según el informe de evaluación externa emitido por una entidad evaluadora debidamente autorizada y de acuerdo con las normas vigentes. La acreditación es temporal y su renovación implica necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa.

2.3.3.2. ACADEMIA. El criterio Academia alude a las condiciones fundamentales para el ejercicio de una docencia universitaria de calidad, tomando en cuenta que la

comunidad docente universitaria debe constituirse en una verdadera comunidad científica, profesional y artística, con autoridad, reconocimiento, legitimidad, dedicación y debida protección en su medio. El modelo de evaluación parte de la idea, según la cual la calidad de la enseñanza impartida en las Instituciones de Educación Superior está relacionada con la formación académica de los docentes, su tiempo de dedicación, su institucionalización, los derechos de los docentes y condiciones de vinculación con la universidad. Este criterio tiene tres sub-criterios: Posgrado, Dedicación y Carrera Docente y en total posee 14 indicadores, los que se encuentran jerarquizados.

2.3.3.3. CALIDAD. Conjunto de características inherentes a un producto o servicio que cumple los requisitos para satisfacer las necesidades preestablecidas.

2.3.3.4. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Es un nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda su vida.

2.3.3.5. GESTION DE LA CALIDAD. Actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad.

2.3.3.6. GESTIÓN Y POLÍTICA INSTITUCIONAL. Desde el punto de vista organizacional, la Extensión abordada como un sistema donde se desarrollan las distintas actividades académicas en un entorno estable, con énfasis en la estandarización de competencias. De acuerdo a la concepción de la Extensión como unidad académica y conforme al artículo 3 de la LOES –que define a la educación superior como un derecho y un bien público– y al artículo 161 del mismo cuerpo legal que establece la prohibición de lucro de las instituciones del sistema de educación superior–, la Gestión y Política institucional exigen a las Instituciones de Educación Superior (IES) un mínimo de responsabilidad social en la asignación y uso de sus recursos, en los objetivos e impacto de los programas de vinculación, así como en las investigaciones relacionadas y pertinentes a su entorno social y desarrollo productivo.

2.3.3.7. INFRAESTRUCTURA. El criterio Infraestructura permite abordar las condiciones que ofrecen las Instituciones de Educación Superior para la realización del trabajo académico. Este criterio está focalizado en la funcionalidad y características de las instalaciones y facilidades de los espacios pedagógicos considerados como esenciales para apoyar a los docentes y estudiantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los sub-criterios: Bibliotecas, TIC y Espacios docentes, y los indicadores: Calidad de las aulas y Espacios de bienestar, permiten evaluar la adecuación de la Infraestructura a las necesidades académicas.

2.3.3.8. MEJORA CONTINUA. Actividad recurrente para aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos. Nota: El proceso mediante el que se establece objetivos y se identifican oportunidades para la mejora, es un proceso continuo a través del uso de: los hallazgos de la auditoria, las conclusiones de la auditoria, el análisis de los datos, la revisión por la dirección u otros medios, y generalmente, conduce a la acción correctiva y preventiva.

2.3.3.9. MODELO. Propuesta, normalmente de carácter teórico-práctico, que tiene una serie de características que se consideran dignas de emular. Generalmente, el modelo ilustra una situación deseable para ser analizada y puesta en práctica en un contexto educativo similar, o bien adaptarla a otras características del entorno.

2.3.3.10. SATISFACCION. La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos. Importante saber que los estudiantes manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, así como con las instalaciones el equipamiento.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Es una investigación teórica-práctica que obedece a las etapas exploratoria, descriptiva, transversal y correlacional.

3.1.1. Exploratoria

En este proceso de la investigación se pretende dar una visión general respecto a la realidad del proceso de la aplicación del modelo del CEAACES y su utilidad dentro de las IES.

3.1.2. Descriptiva

Permitió describir los datos y precisar y sistematizar la investigación junto con los promedios y cálculos estadísticos; es decir, ayudó a describir los datos y características de la muestra del estudio.

Se plasmó un análisis estadístico descriptivo de cada una de las preguntas de las encuestas aplicadas, y se obtuvo información acerca de la frecuencia y el porcentaje de la realidad de las instituciones educativas a nivel superior de la Cantón Sucre, Provincia de Manabí.

Los estadísticos descriptivos son los que se ha utilizado en cada caso: Media, Desviación estándar, Varianza, Mediana y Moda. Éstos ayudaron a describir los resultados para la presente investigación.

Se logró comprobar la hipótesis a través de la medición de Pearson y CHI cuadrado, porque fueron los que permitieron describir la correlación de las dos variables en la investigación.

3.1.3. Correlacional

Debido a que su finalidad fue describir de qué manera el mejoramiento continuo estaba relacionado con la gestión universitaria de la educación superior.

Por el método de estudio de las variables: fue una investigación cuantitativa y cualitativa, pues permitió recopilar datos numéricos categorizados en el estudio de las variables.

Por el tiempo de atención de la variable: La investigación se dio de corte transversal, pues para obtener los datos no fue necesario estudiarlas a lo largo del tiempo, sino haciendo un corte temporal en el momento en que se ejecuta la medición de las variables.

3.1.4. Transversal

El estudio investigativo fue transversal, porque se obtuvo una única medición final durante el periodo en que fue ejecutado el modelo a (2013-2016). Permite conocer los procesos evaluativos y su grado de aplicación en las universidades e instituciones de educación superior.

3.2. POBLACIÓN DE ESTUDIO

A partir de las Extensiones universitarias fuertemente condicionadas se toma una población de 1094 conformada por las personas involucradas en el proceso universitario (estudiantes, profesores, directivos, administrativos y empresarios) de las siguientes conformada por: Universidad Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM); Pontificia Universidad Católica, PUCE; y la Universidad Técnica de Manabí (UTM), ubicadas en el Cantón de Sucre - Provincia de Manabí – Ecuador.

Los criterios que se utilizaron para escoger estas Extensiones fueron porque son las que estaban condicionadas después de pasar por la evaluación del CEAACES, además son las más importantes en la zona porque acogen a los postulantes de país, del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), los instrumentos se ejecutaron en el año 2016.

Cuadro n.º 13: Población de las Extensiones fuertemente condicionadas

Nº	NIVELES	Población N	Población N	Población N	TOTAL
		Extensión ELOY ALFARO	Extensión CATÓLICA	Extensión TÉCNICA	
1	Estudiantes	510	199	250	959
2	Autoridades	14	4	7	25
3	Trabajadores	6	3	4	13
4	Profesores	48	7	12	67
5	Empresarios	10	10	10	30
TOTAL		588	223	283	1094

Fuente: Elaboración propia.

3.3. TAMAÑO DE LA MUESTRA

La muestra está conformada por 259 personas involucradas en el proceso universitario (estudiantes, profesores, directivos, administrativos y empresarios) de las siguientes *Extensiones Universitarias* conformada por: Universidad Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM); Pontificia Universidad Católica, PUCE; y la Universidad Técnica de Manabí (UTM), ubicadas en el Cantón de Sucre - Provincia de Manabí – Ecuador.

Se ha utilizado el muestreo, no probalístico por conveniencia. Obteniendo una muestra mínima $n \geq 215$, considerándose una tasa de no respuesta adicional (20%), para finalmente obtener un tamaño de muestra $n = 259$ participantes

Por lo tanto la muestra se ha calculado la siguiente:

.

$$n \geq \frac{N * Z^2_{(1-\frac{\alpha}{2})} * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2_{(1-\frac{\alpha}{2})} * p * q}$$

Donde

$N = 1094$; Total de la población.

$\alpha = 0.05$; nivel de significación (alfa).

$Z = 1.96$; Valor estándar cuando alfa es 0.05 (si nivel de significación es 5% entonces el nivel de confianza es 95%)

$p = 0.50$; La proporción esperada (es decir con un 50% de porcentaje esperado)

$q = 1 - 0.50 = 0.50$; es el complemento de la proporción esperada

$d = 0.06$; error de estimación (precisión)

$$n \geq \frac{1094 * 1.96^2 * 0.50 * 0.50}{0.06^2 * (1094 - 1) + 1.96^2 * 0.50 * 0.50} \geq 215$$

Con un 20% adicional de tasa de no respuesta, finalmente **$n = 259$**

Cuadro n.º 14: Muestra de las Extensiones fuertemente condicionadas

Nº	NIVELES	Extensión ELOY ALFARO	Extensión CATÓLICA	Extensión TÉCNICA	TOTAL
		Tamaño de muestra (n)	Tamaño de muestra (n)	Tamaño de muestra (n)	
1	Estudiantes	130	27	10	167
2	Directivos	7	2	3	12
3	Administrativos	17	3	6	26
4	Profesores	32	2	7	41
5	Empresarios	7	3	3	13
TOTAL		193	37	29	259

Fuente: Elaboración propia.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de información fue desde una actividad básica para la realización de la investigación, por lo que se utilizaron las técnicas, métodos y Observaciones de Campo.

3.4.1. Instrumentos

Encuesta. Se encuestaron a los estudiantes, directivos, profesores administrativos y empresarios.

3.4.2. Procesamiento y análisis

Se analizó la información recopilada y se la interpretó sobre la base del siguiente flujo:

- Aplicación de las encuestas a la muestra establecida en la presente investigación.
- Revisión de instrumentos estadísticos escogidos para descartar posibles errores.
- Elaboración de una matriz para tabular los resultados recopilados
- Tabulación de información sobre la base de cuadros estadísticos y cálculo de indicadores estadísticos.
- Elaboración de gráficos para presentar la información obtenida
- Análisis e interpretación de los resultados encontrados relacionados con el problema investigado.
- Análisis cruzado de información obtenida por diferentes métodos.
- Verificación y comprobación estadística de la hipótesis mediante el método estadístico.
- Elaboración de conclusiones y recomendaciones sobre el tema investigado.

Además se utilizaron varias técnicas para la interpretación de los datos como son: cuadros estadísticos, paquetes digitales, software SPSS, Microsoft, Excel, Word y otros.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las extensiones universitarias investigadas fueron: Pontificia Universidad Católica, Técnica de Manabí y Eloy Alfaro del Cantón Sucre, Bahía de Caráquez - Zona 4, de las cuales se ha tomado la muestra: estudiantes, 167; profesores, 41; administrativos, 26; directivos, 12; y empresarios, 13; que hacen un total de 259 involucrados en el proceso universitario.

Cuadro n.º 15: Correlación entre el criterio academia con la calidad

Criterio Academia CEAACES	Calidad
Correlación de Pearson	-0,170
Sig. (bilateral)	0,006
N	259

Fuente: Elaboración propia.

En el proceso investigativo se logró demostrar que el criterio de la academia **si está relacionado** con la calidad de la educación universitaria en -0.170 de manera significativa, con un valor p de 0.006 y un nivel de significancia del 5 %. Sin embargo, esta relación es aún baja, y se da en sentido inverso (negativo); es decir, los involucrados en este proceso dieron puntajes inferiores de acuerdo con su percepción.

Además de la relación, **sí se evidenció influencia** entre el criterio de la academia del consejo de evaluación hacia la calidad académica de manera significativa, con un valor p de 0.006 y un nivel de significancia del 5 %, con un coeficiente de regresión de -0.155; es decir, a medida en que se incrementa en un punto el criterio de calidad,

la calidad académica disminuye en promedio 0.155 puntos (influencia negativa). Esto nos lleva a concluir que los involucrados en este proceso tienen mayores exigencias respecto a la calidad académica, por lo que existe una tendencia a calificar más bajo.

4.1.1. Medidas descriptivas de la Academia.

Cuadro n. ° 16: Mediciones descriptivas de la calidad académica según universidades.

Universidad	N.º	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ULEAM	193	26,79	100,00	60,76	16,78
CATÓLICA	37	37,50	100,00	72,85	15,47
TÉCNICA	29	39,58	97,92	71,78	14,27
GENERAL	259	26.79	100	63.72	17,05

Fuente: Elaboración propia.

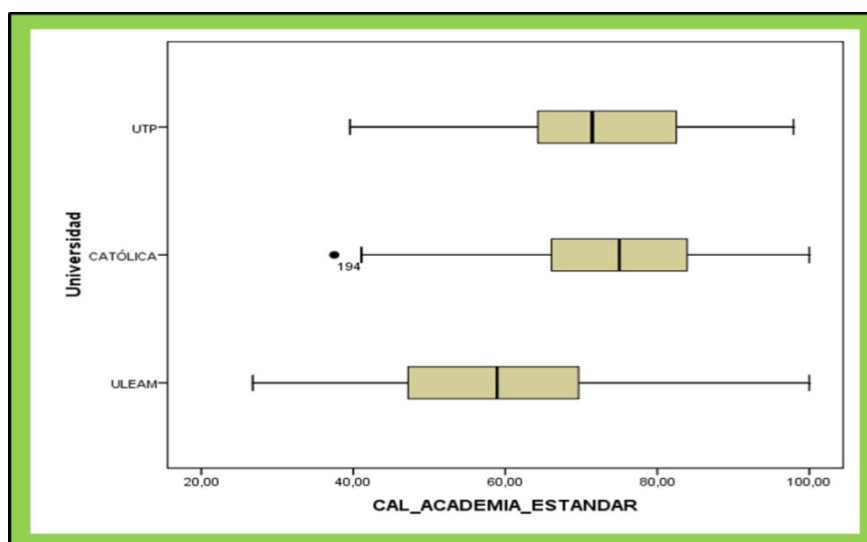


Figura n. ° 18: Diagrama de cajas del criterio academia según universidades.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 17: Mediciones descriptivas del criterio de Academia estandarizado.

involucrados	N.º	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estudiantes	167	26,79	100	62,45	15,62
Profesores	41	30,56	94,44	67,68	19,07
Administrativos	26	29,17	97,92	56,01	20,52
Directivos	12	42,50	100,00	73,75	16,35
Empresarios	13	57,14	100,00	73,62	11,34

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

Fuente: Elaboración propia.

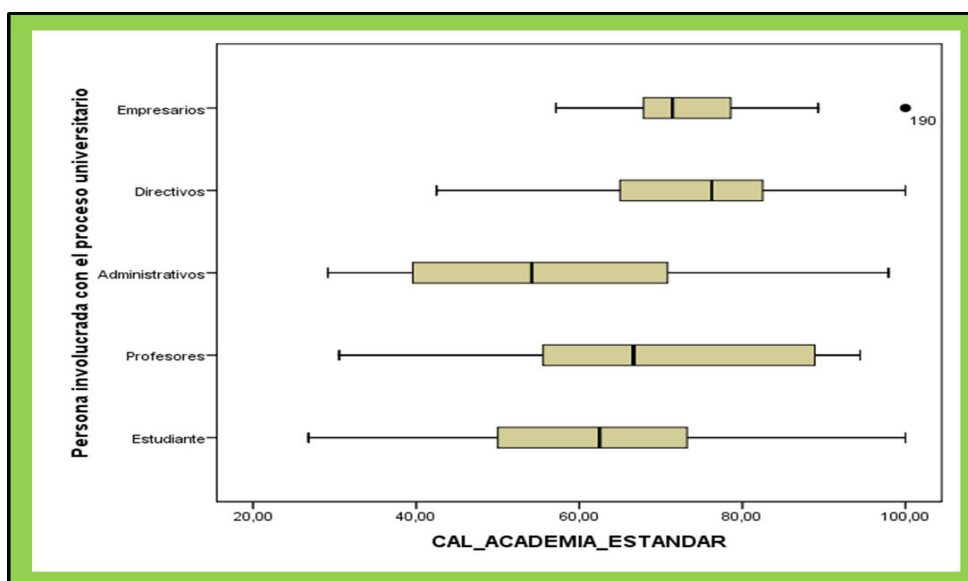


Figura n.º 22: Diagrama de cajas del criterio academia según personas involucradas en el proceso universitario. Fuente: Elaboración propia.

La calidad académica evaluada en los 259 involucrados en el proceso universitario se encontró entre los 26.79 y 100 puntos, teniendo un puntaje promedio general de 63.72 puntos y una desviación estándar de 17.05 puntos. Para mayor detalle, en el análisis de la academia se detallan cuadro n° 16.

4.1.2. Medidas descriptivas de la calidad de la Gestión Política y Política Institucional

Cuadro n.º 18: Correlación entre el criterio de Gestión Política con la calidad.

Gestión Política (Investigación y organización)	Calidad
Correlación de Pearson	-0,198(**)
Sig. (bilateral)	0,001
N	258

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 19: Mediciones descriptivas del criterio Gestión Política según universidades.

Universidad	N.º	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ULEAM	193	11,11	100,00	57,07	18,507
CATÓLICA	37	27,78	100,00	68,1682	18,03738
UTP	29	27,78	100,00	71,2883	17,19291

Fuente: Base de datos de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro, Elaboración propia.

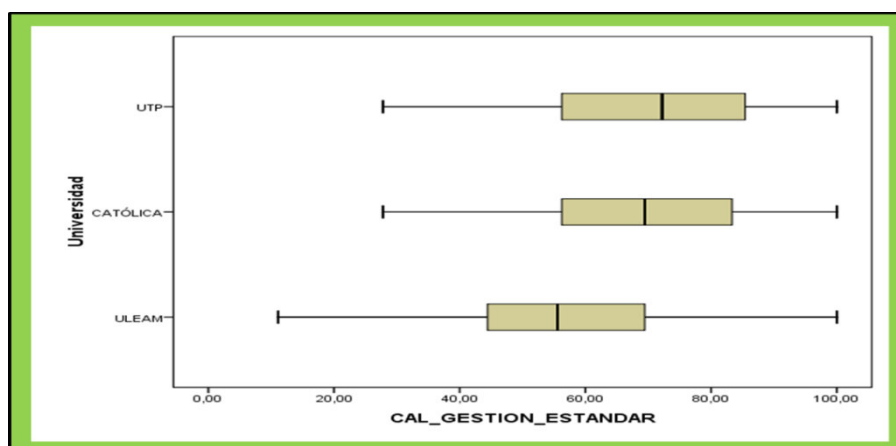


Figura n.º 23: Diagrama de cajas del criterio Gestión Política según universidades.

Fuente: Elaboración propia.

En lo concerniente al objetivo específico de la Gestión y Política Institucional, sí interviene porque está relacionado con la calidad de la educación universitaria en - 0.198 de manera significativa, con un valor p de 0.001 y un nivel de significancia del 5 %.

Esta relación es significativa, pero aún baja, y se da en sentido negativo; es decir, los involucrados en este proceso dieron puntajes a la Gestión y política institucional menores o por debajo de los asignados a este criterio.

Además de la relación, **sí se evidenció influencia** entre el criterio de la Gestión del consejo de evaluación hacia la calidad de manera significativa, con un valor p de 0.001 y un nivel de significancia del 5%, con un coeficiente de regresión de -0.629; es decir, a medida en que se incrementa en un punto el criterio de gestión, la calidad disminuye en promedio en 0.629 puntos (influencia negativa). Esto nos lleva a concluir que los involucrados en este proceso tienen mayores exigencias respecto a la calidad, por lo que también se confirma que existe una tendencia a calificar más bajo.

Cuadro n.º 20: Mediciones descriptivas del criterio de Gestión Política estandarizado.

Involucrados	N.º	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estudiantes	167	11,11	100,00	58,44	17,46
Profesores	41	27,78	97,22	63,55	21,18
Administrativos	26	14,58	100	54,48	23,31
Directivos	12	47,92	97,92	78,29	15,03
Empresarios	13	56,25	100,00	67,78	14,17

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

Fuente: Elaboración propia.

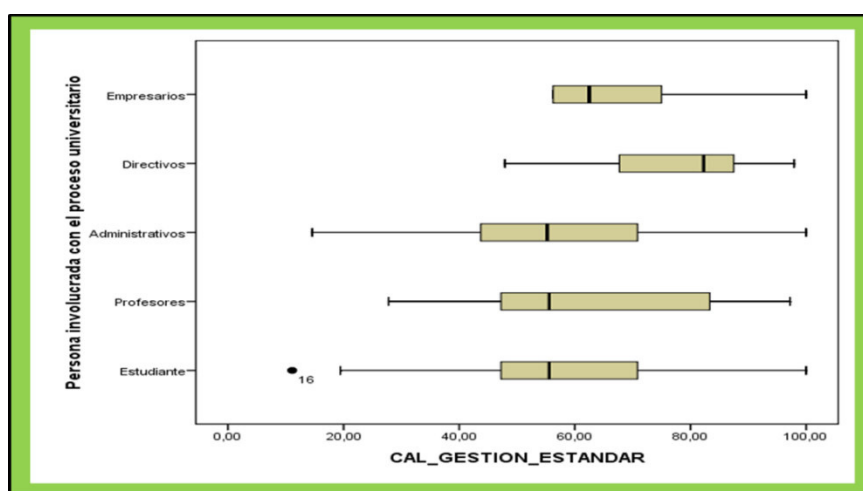


Figura n.º 24: Diagrama de cajas del criterio Gestión Política según personas involucradas en el proceso universitario. Fuente: Elaboración propia.

La Gestión se relaciona con la calidad de manera significativa y en sentido negativo. Según Pearson, la relación lineal es de -0.198.

También se ha comprobado, con el modelo de regresión lineal, que sí existe una influencia entre el criterio de la gestión sobre la calidad. Se obtuvo un coeficiente de regresión de -0.629 con un valor p de 0.001, lo cual evidencia la influencia significativa de la variable mencionada sobre la calidad.

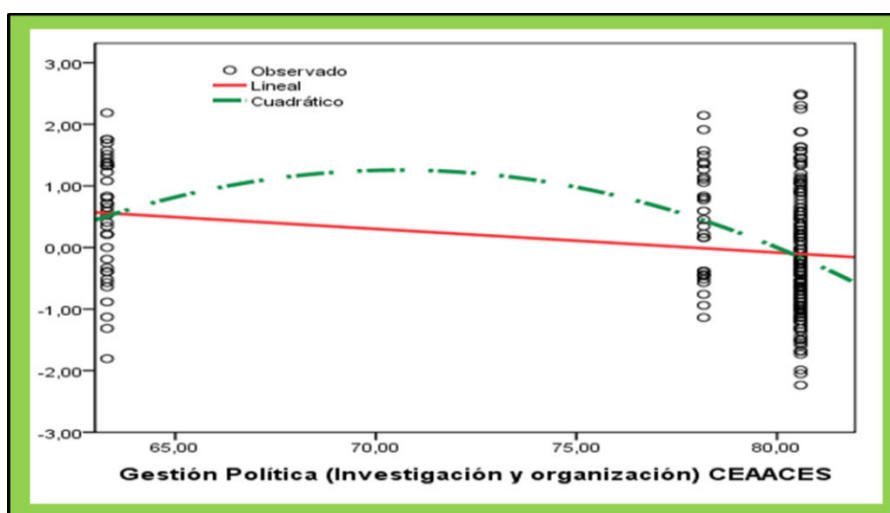


Figura n.º 25: **Gestión estandarizada.** Fuente: Elaboración propia.

4.1.3. Medidas descriptivas de la calidad en Infraestructura

Cuadro n.º 21: **Correlación entre el criterio Infraestructura con la calidad.**

Infraestructura CEAACES	Calidad
Correlación de Pearson	0,041
Sig. (bilateral)	0,508
N	259

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

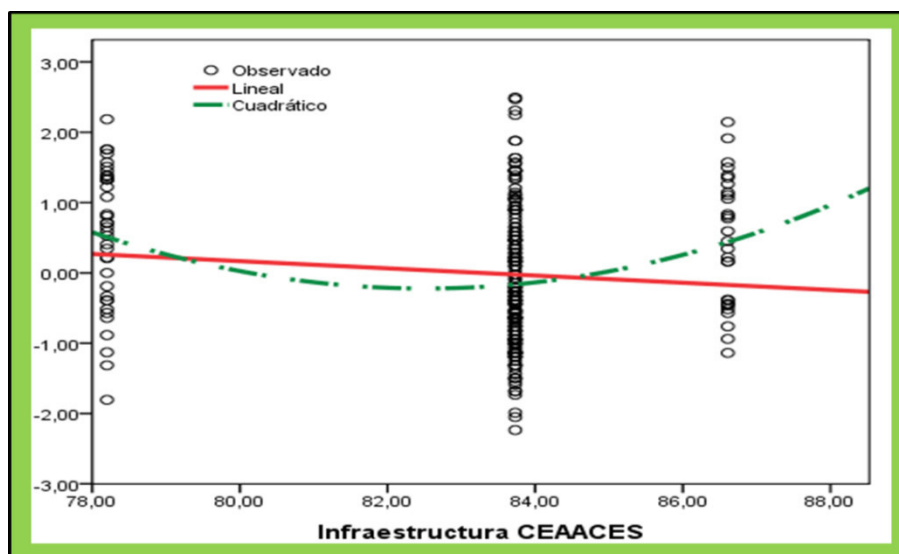


Figura n.º 26: Diagrama del criterio Infraestructura según universidades. Fuente: Elaboración propia.

En lo referente al criterio Infraestructura en la calidad de la educación, se encontró que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la infraestructura se relaciona con la calidad de manera significativa. Según Pearson la relación lineal es de 0.041 con un valor p de 0.508.

Cuadro n.º 22: Coeficiente de regresión estimado considerando Infraestructura y la calidad bajo el modelo lineal.

Constante/Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	83,525	0,420		198,923	0,000
INFRAESTRUCTURA ESTÁNDAR	-0,004	0,006	-,041	-,663	0,508

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

Al verificar la influencia entre el criterio de infraestructura con la calidad, se encontró un coeficiente de regresión de -0.004 con un valor p de 0.508, lo que corrobora que no hay influencia lineal significativa.

Cuando se habla de la relación entre dos variables de investigación, se asume de manera directa que esta relación debe ser lineal. Sin embargo, se ignoran también otros tipos de relaciones, como la no lineal.

Si bien estamos afirmando que aún no existe evidencia estadística para afirmar que existe relación lineal, no ignoramos la importancia de la infraestructura para la calidad universitaria; por ello, se ha analizado bajo un modelo cuadrático (no lineal) y se encontró que el criterio de la infraestructura sí se relaciona con la calidad, pero de manera no lineal en $r = 0.212$, con un coeficiente de regresión cuadrático de 0.702, con un valor p de 0.001; es decir, la relación cuadrática es negativa.

Con ello podemos concluir que los involucrados en el proceso universitario aún no ven de manera clara el desarrollo en la parte de la calidad en infraestructura.

4.2. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LOS INVOLUCRADOS CON EL PROCESO UNIVERSITARIO

Se evalúa de forma general la calidad laboral en la universidad, sobre la base de la siguiente escala: Mucho menos de lo esperado (1), Menos de lo esperado (2), Igual de lo esperado (3), Más de lo esperado (4), y Mucho más de lo esperado (5).

El cuestionario que se aplicó a los estudiantes, profesores y administradores, tenía 27 ítems; el de los directivos, 26; y el de los empresarios, 13. El último ítem de los cuestionarios mide satisfacción, y todos los anteriores, los atributos de calidad.

El análisis de los resultados obtenidos fue:

4.2.1. Análisis de la calidad desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario

Se pudo verificar que la calidad de servicios que brindan las extensiones universitarias está por encima del valor central, pero de manera muy cercana, lo cual lleva a concluir que la calidad se encuentra en nivel regular.

Cuadro n.º 23: Calidad General en todos los involucrados en el proceso universitario.

Estadísticos de Calidad			Estadísticos de Calidad Estandarizada		
N.º	Válidos	259	N.º	Válidos	259
	Perdidos	0		Perdidos	0
Media		87,69	Media		0,00
Mediana		86,00	Mediana		-0,19
Moda		70,00	Moda		-1,13 ^a
Desv. típ.		19,74	Desv. típ.		0,99
Asimetría		-,06	Asimetría		0,31
Error típ. de asimetría		0,15	Error típ. de asimetría		0,15
Mínimo		41,00	Mínimo		-2,24
Máximo		130,00	Máximo		2,49
Percentiles	25	74,00	Percentiles	25	-0,76
	50	86,00		50	-0,19
	75	102,00		75	0,7736
			(*) La calidad ha sido estandarizada dado que los instrumentos de calidad tienen diferentes puntajes.		

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

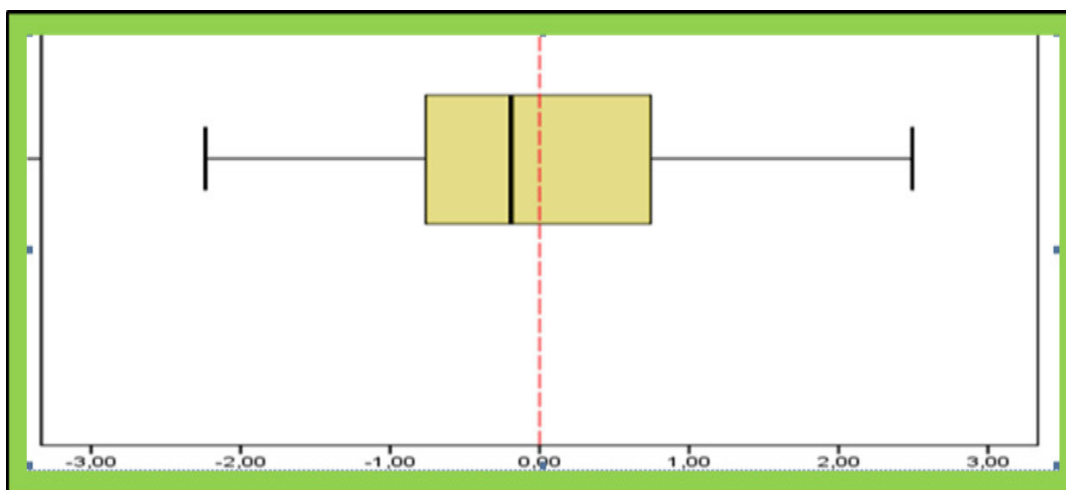


Figura n.º 27: Calidad General en todos los involucrados en el proceso universitario

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

El instrumento de calidad tiene un rango desde los 26 hasta los 130 puntos. Los estudiantes dieron como puntuación mínima 53, y como máxima, 130; el puntaje promedio fue de 89.40 puntos. Lo mismo manifestaron las demás personas involucradas.

No se puede afirmar que hay una calidad que no satisface a los clientes, tanto internos como externos. Es necesario tener en cuenta este importante elemento.

Bustos Díaz y Salazar Leal (2010) mencionan:

No se puede hablar de calidad en educación si ésta no es promotora del progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales; teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema educativo eficaz es el que maximiza la capacidad de las universidades.

La calidad estandarizada nos da una visión más precisa respecto al comportamiento de la misma. En el cuadro n.º 23, y en la figura n.º 27, se aprecia que ésta oscila entre -2.24 y 2.49 (la línea vertical indica que la calidad estandarizada es cero; es decir, coincide con su calidad promedio). La línea gruesa en la caja indica el puntaje

mediano de la calidad estandarizada que es -0.19; es decir, el 50 % de los encuestados en general han dado puntajes de calidad por debajo del promedio. Sin embargo, se puede apreciar que más de un 50 % de los encuestados consideran la calidad por debajo promedio.

Cuadro n.º 24: Calidad estandarizada según .

Persona involucrada	Calidad estandarizada				
	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Estudiantes	0,0	-0,02	-1,13	-2,24	2,49
Profesores	0,0	-0,44	-0,44	-1,59	1,55
Administrativos	0,0	0,07	0,16	-1,55	2,14
Directivos	0,0	0,17	0,17	-1,73	1,51
Empresarios	0,0	-0,38	-0,57	-1,14	2,47

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

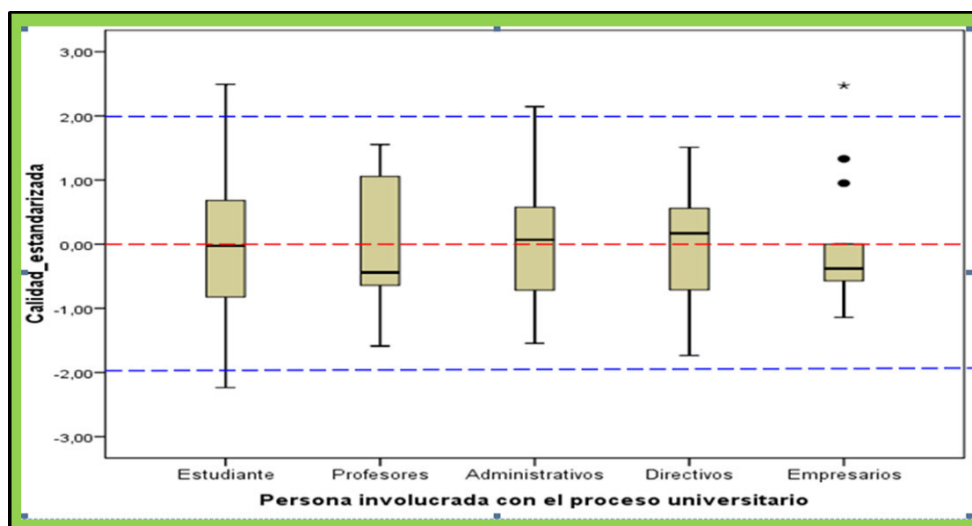


Figura n.º 28: Calidad estandarizada de las 3 universidades: ULEAM, Católica y UTM.

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

En el marco de una institución académica que busca la excelencia, tener un puntaje de calidad cercana a un valor central ¿debería mantenernos conformes o más bien deberíamos considerarlo bajo e incipiente?, teniendo presente que si no hay una calidad de servicios que satisfaga a los clientes internos y externos, habrá conformismo y, por ende, una satisfacción pobre.

Pérez Juste (2000), dice:

La calidad integral en educación pasa por “la armonización integradora de los diferentes elementos que la componen: eficacia en el logro de un servicio, bien u objeto excelente, mediante procesos eficientes, satisfactorios tanto para los como para el personal de la organización encargada de lograrlo.

Las variables con mayores dificultades son: Accesibilidad de los estudiantes a la Universidad, estado de conservación de los medios y equipos, asistencia y puntualidad del profesor, facilidad de información, disposición de la dirección de la universidad a resolver los problemas que afectan a los estudiantes y preocupación de los trabajadores por resolver los problemas que afectan a los estudiantes.

Si no se tienen en cuenta las necesidades más urgentes de los involucrados, no se brinda calidad.

La calidad se basa en la satisfacción de necesidades y expectativas del cliente y en el compromiso de la organización por asegurar calidad a un nivel práctico. Además, la prueba de alta calidad es la satisfacción de cualquier cambio en las expectativas del cliente. La calidad es, por tanto, equivalente a la satisfacción del cliente, y debe ser definida comprensivamente porque no es suficiente decir que el producto es de alta calidad, se debe enfocar a la calidad de cada departamento en la organización.

4.2.2. Análisis de la calidad considerando sus puntuaciones estandarizadas desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario

Cuadro n.º 25: Calidad estandarizada de las 3 universidades.

Universidad	Calidad estandarizada				
	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
ULEAM	-0,16	-0,33	0,47	-2,24	2,49
CATÓLICA	0,51	0,65	1,33	-1,81	2,19
UTM	0,44	0,45	-0,44	-1,14	2,14

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

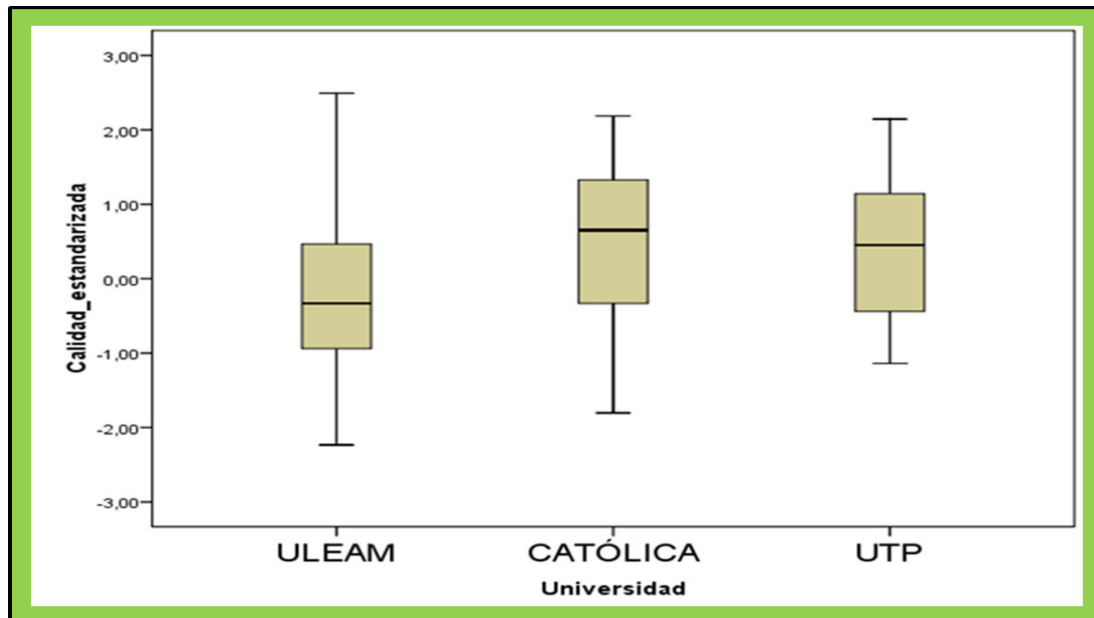


Figura n.º 29: Calidad estandarizada de las 3 universidades: ULEAM, Católica y UTM.

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de la calidad según cada extensión universitaria, se observa que los valores de calidad en ULEAM son negativos; es decir, se ubica por debajo del puntaje promedio, mientras que en las universidades CATÓLICA como UTM son positivos, pero aun así se encuentran muy cercanos a cero (su promedio).

En el cuadro n.º 25 se presentan los puntajes de calidad en el proceso universitario obtenidos con sus respectivos instrumentos de calidad para los diferentes grupos de personas involucradas: estudiantes, profesores, administrativos, directivos y empresarios.

Es verdad que hay valores positivos, pero éstos son muy bajos y cercanos a cero, es decir, muy cercanos a su respectivo promedio de calidad estándar; esto evidencia que los usuarios manifiestan que sus necesidades como estudiantes no son cubiertas ni vivencian una calidad satisfactoria; es decir, no cumplen sus expectativas.

Desde esta óptica, W. Edwards Deming (1998) dice

La calidad debe traducir las necesidades futuras de los usuarios en características medibles. Solo así un producto puede ser diseñado y fabricado para dar satisfacción a un precio que el cliente pagará; la calidad puede estar definida solamente en términos del agente.

Como se puede verificar, los puntajes de las personas involucradas están alrededor de su respectivo promedio. Al observar las otras medidas descriptivas como la mediana —que es un indicador fuerte y difícil de ser influenciado por valores atípicos—, en el grupo de estudiantes, profesores y empresarios tenemos valores por debajo del promedio; y en el grupo de administrativos, muy ligeramente por encima de él.

Es importante mencionar que los rangos de las pruebas de calidad varían, así que se estandarizaron para realizar el análisis comparativo de las puntuaciones. Cuando el puntaje promedio de la calidad estandarizada es cero, indica que coincide con su respectivo promedio; las puntuaciones por debajo de cero (negativas) indican que el puntaje de calidad está por debajo del promedio; y los valores positivos indican que el puntaje de calidad se encuentra por encima del promedio. Los resultados reflejan

que los involucrados tienen actitudes con respecto a la calidad y que las exigencias son cada vez mayores, por ello, los formadores deben estar atentos a estas exigencias.

Lo confirma Pérez Juste (2004), cuando aduce

Que los nuevos planteamientos de la calidad en la educación superior representan mayores y más comprometidas exigencias. Las titulaciones han de estar más orientadas a la formación integral y la actividad académica debe enfocarse en la formación intelectual; las actividades han de ser formativas y de compromiso social y el estudiante debe participar efectivamente en la organización y desarrollo de las actividades.

4.3. ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN A PARTIR DE LOS INVOLUCRADOS CON EL PROCESO UNIVERSITARIO

Se evalúa de forma general la calidad laboral en la universidad, sobre la base de la siguiente escala: Mucho menos de lo esperado (1), Menos de lo esperado (2), Igual de lo esperado (3), Más de lo esperado (4), y Mucho más de lo esperado (5). El cuestionario que se aplicó a los estudiantes, profesores y administradores, tenía 27 ítems; el de los directivos, 26; y el de los empresarios, 13. El último ítem de los cuestionarios mide de manera general la satisfacción de los involucrados.

Cuadro n.º 26: Distribución de la muestra según las personas involucradas.

Personas involucradas	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	167	64,5
Profesores	41	15,8
Administrativos	26	10,0
Directivos	12	4,6
Empresarios	13	5,0
Total	259	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

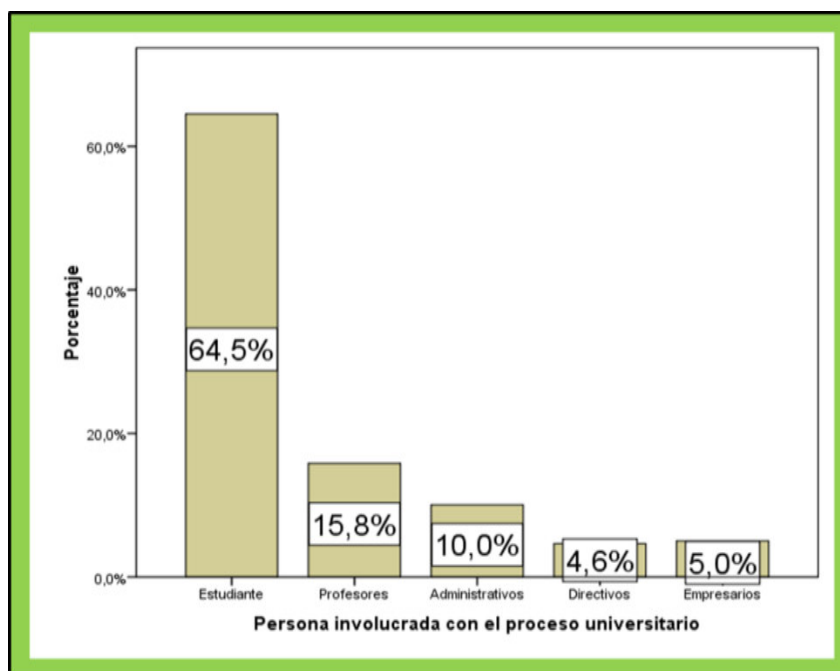


Figura n.º 30: Porcentaje de personas involucradas en el proceso universitario. Fuente: Elaboración propia.

En la figura n.º 30 se encuentra la distribución de los involucrados con el proceso universitarios: estudiantes, profesores, administrativos, directivos y empresarios. Los más representativos son los estudiantes, con un 64.5 %; y los empresarios, 5 %.

El análisis de los resultados en el cuadro n.º 26 y la figura 30, se muestra la distribución de los involucrados en el proceso universitario con la finalidad de realizar un preámbulo al análisis de la satisfacción, primero presentado a la muestra en cuanto a la cantidad y porcentaje de involucrados para seguidamente realizar un análisis de la satisfacción en cada grupo de manera independiente.

De acuerdo con Mejías (2009), medir la satisfacción del cliente tiene sentido siempre que se acompañe de acciones que induzcan a la mejora y a la innovación; es por ello que medir la satisfacción de los estudiantes de una manera consistente, permanente y

adecuada, orientaría a la toma de decisiones correctas que permitan incrementar sus fortalezas y subsanar sus debilidades.

Además para tener una mejor visión de la satisfacción de los clientes es decir de manera integral se debe tener presente todos los involucrados dentro del contexto formativo, educativo como se ha realizado en la investigación. Actualmente existe un creciente interés por conocer las expectativas que tienen los grupos de interés dentro del contexto universitarios acerca de las condiciones para mejorar su proceso educativo.

4.4. ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN GENERAL

De la misma manera que se representa en el cuadro n.º 28 de barras, que se encuentran en la presentación de resultados.

Cuadro n.º 27: Satisfacción general con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Mucho menos de lo esperado	3	1,2
Menos de lo esperado	21	8,1
Igual a lo esperado	146	56,4
Más de lo esperado	60	23,2
Mucho más de lo esperado	29	11,2
Total	259	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

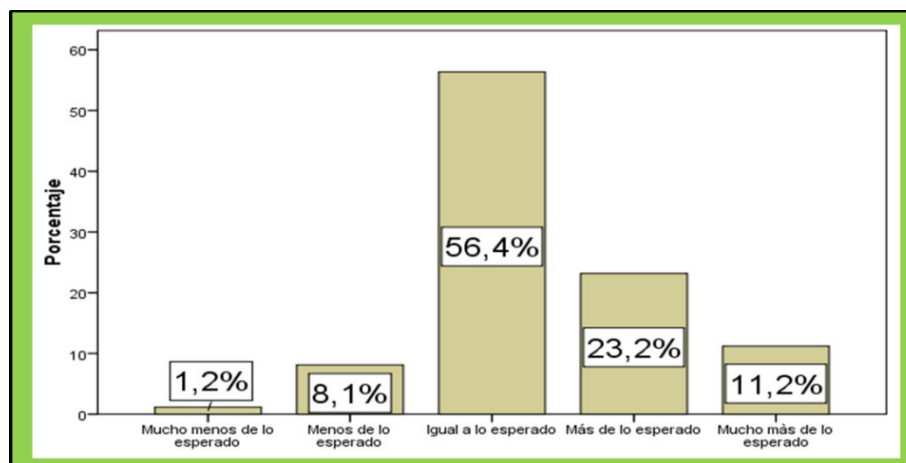


Figura n.º 31: Generalidad del proceso universitario. Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la figura n.º 31 que hay una alta representatividad de la satisfacción, alrededor de los tres puntos (igual de lo esperado), encontrándose con un 56.4 %; mientras que hay un 9.3 % que se ha acumulado en las personas que se encuentran insatisfechas y muy insatisfechas.

Además, también se cuenta con un porcentaje importante de satisfacción de un 23.2 % y un 11.2 %, con cuatro y cinco puntos, respectivamente. Sin embargo, la satisfacción se encontró alrededor de tres puntos con las medidas descriptivas, tanto en media, mediana y moda.

Según la escala Likert, los resultados de este cuestionario, precisan que la puntuación más baja la alcanza el grado de satisfacción. Lo mismo se comprueba en los subordinados, con una moda de 3 (o sea, un valor medio en la escala a 5). El resto de las variables alcanza una puntuación de 3 en moda y mediana, pero el último grado en que son aceptados sus procedimientos y métodos de trabajo presenta valores de media de 3.

Cuadro n.º 28: Medidas descriptivas de la satisfacción.

Media	3,6154
Mediana	3,0000
Moda	3,00
Desv. típ.	,86972
Mínimo	3,00
Máximo	5,00

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

4.4.1. Análisis de la satisfacción en los empresarios

Cuadro n.º 29: Satisfacción general de los empresarios con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Igual a lo esperado	8	61,5
Más de lo esperado	2	15,4
Mucho más de lo esperado	3	23,1
Total	13	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

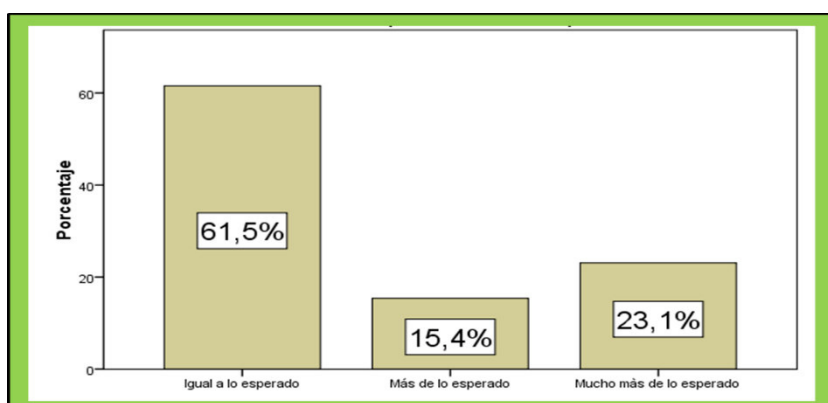


Figura n.º 32: Satisfacción general de los empresarios con el proceso de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia

Como los empresarios o empleadores son clientes del proceso de formación universitaria, se realizan encuestas de satisfacción a los principales empleadores de las universidades objeto de estudio.

Se seleccionan empresas hoteleras, centros de educación, comercio y empresas camaroneras. Los resultados muestran que el 61.5 % de los empleadores tienen una satisfacción igual a la esperada, siendo este grupo el más representativo; mientras que solo un 15.4 % reconoce que su satisfacción está por encima de lo esperado. Sin embargo, se puede apreciar que el 23.1 % de los empresarios se encuentran satisfechos mucho más de lo esperado con los graduados. Los aspectos peor valorados son: dominio de las herramientas y tecnología actual y creatividad.

4.4.2. Análisis de la satisfacción en los estudiantes

Cuadro n.º 30: Satisfacción general de los estudiantes con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Menos de lo esperado	16	9.6
Igual a lo esperado	98	58.7
Más de lo esperado	41	24.6
Mucho más de lo esperado	12	7.2
Total	167	100.0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Elaboración propia.

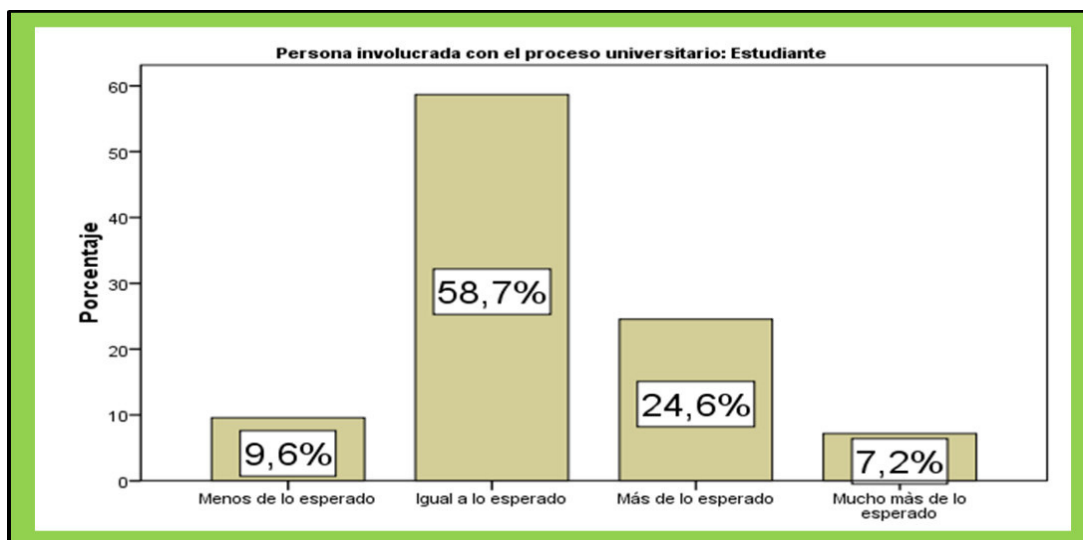


Figura n.º 33: Satisfacción general de los estudiantes con el proceso de la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que el 58.7 % de los estudiantes tiene una satisfacción igual a la esperada, siendo este el grupo más representativo; incluso un 9.6 % manifiesta que su satisfacción es menor a la esperada, mientras que el 24.6 % de los estudiantes están satisfechos más de los esperado, y un 7.2 % mucho más de lo esperado.

Cuadro n.º 31: Satisfacción general de los profesores con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Igual a lo esperado	32	78.0
Más de lo esperado	9	22.0
Total	41	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

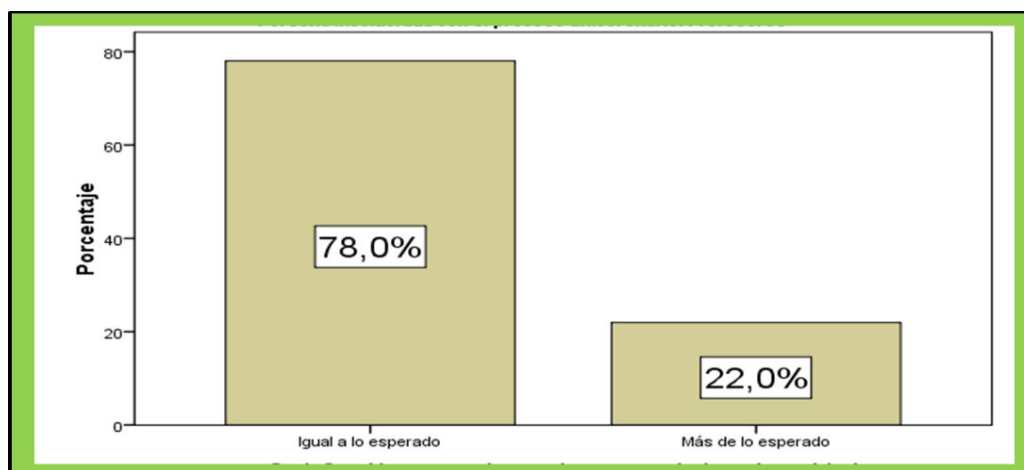


Figura n.º 34: Satisfacción general de los profesores con el proceso de la universidad.

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia que en los profesores la satisfacción se ubica en dos categorías: Igual a lo esperado, con un 78.0 %, siendo el grupo más representativo; y Más de lo esperado, con un 22.0 %.

4.4.3. Análisis de la satisfacción en los administrativos

Cuadro n.º 32: Satisfacción general de los administrativos con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Mucho menos de lo esperado	3	11.5
Menos de lo esperado	5	19.2
Igual a lo esperado	8	30.8
Más de lo esperado	5	19.2
Mucho más de lo esperado	5	19.2
Total	26	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

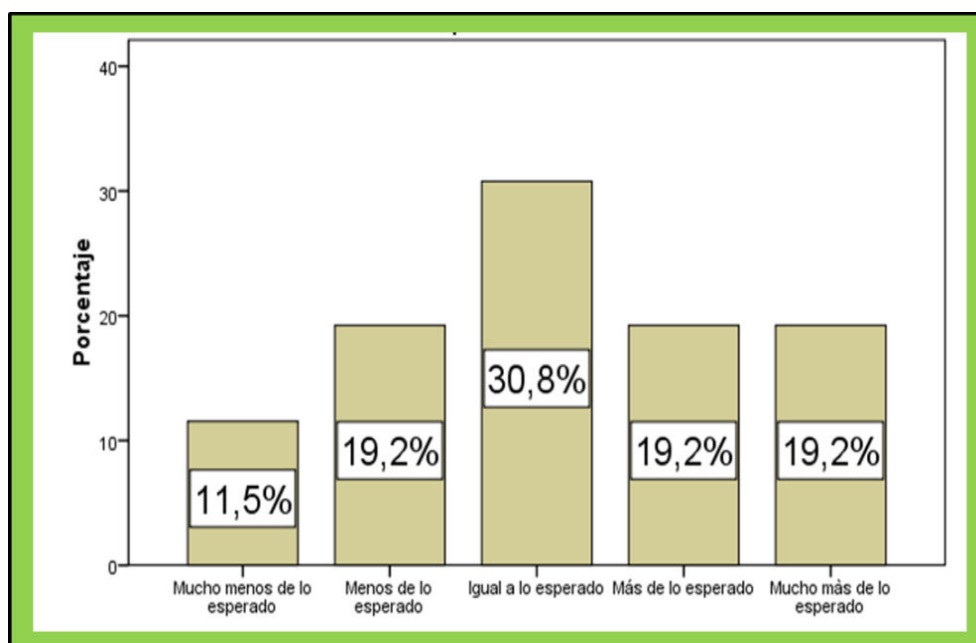


Figura n.º 35: Satisfacción general con el proceso de la Universidad en los administrativos. Fuente: Elaboración propia.

En los administrativos se puede apreciar una distribución presente en todas las categorías de la satisfacción desde mucho menos de lo esperado hasta mucho más de lo esperado, de la siguiente manera:

Se puede apreciar que el 30.8 % de los administrativos manifiestan que su satisfacción es igual a lo esperada, siendo el grupo más representativo. Además, se puede agregar a ello que el 19.2 % tienen una satisfacción menor a los esperada; y un 11.5 %, mucho menos de lo esperado, siendo una mayoría no satisfecha en su totalidad. Otrosí, el 19.2 % indica que su satisfacción es mayor a la esperada; y un 19.2 %, mucho más de lo esperado.

4.4.4. Análisis de la satisfacción en los directivos

Cuadro n.º 33: Satisfacción general de los directivos con el proceso de la universidad.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Más de lo esperado	3	25.0
Mucho más de lo esperado	9	75.0
Total	12	100,0

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

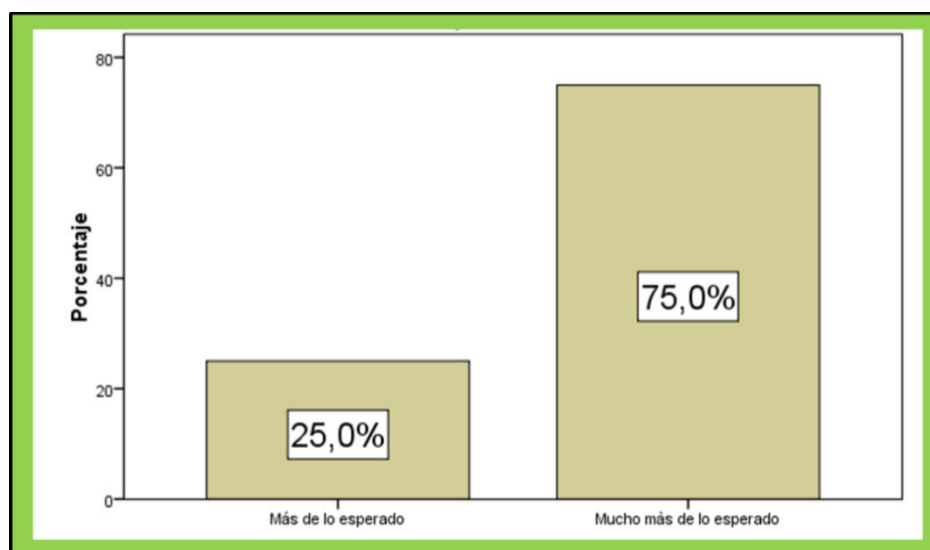


Figura n.º 36 : Satisfacción general con el proceso de la Universidad en los directivos.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede apreciar que en el grupo de los directivos el comportamiento de la satisfacción es diferente, ya que un 75.0 % manifiesta que su satisfacción es mucho

mayor a la esperada, siendo ésta la categoría más representativa; y un 25.0% indica que su satisfacción es mayor a la esperada. Como se puede observar, ambas categorías muestran que estos involucrados están satisfechos en el proceso de la universidad.

4.5. PRUEBA DE HIPÓTESIS

Las hipótesis de investigación son las respuestas provisionales a los problemas de investigación, y deben ser sometidas a prueba para saber si son verdaderas o falsas, con cierto grado de significación o error.

Las hipótesis se expresan en sentido afirmativo y se transforman en hipótesis estadísticas, para lo cual se escriben las dos alternativas: Hipótesis Nula (H_0) e Hipótesis Alternativa (H_1).

A continuación se comprueban las hipótesis de la investigación desarrollada a partir de la siguiente pregunta de investigación:

Los criterios que utilizan el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior influyen en la Calidad de Educación Universitaria.

En vista de que se conoce la influencia del CEAACES en las universidades involucradas en la presente investigación, se partirá primero del análisis de la relación de las siguiente Hipótesis.

4.5.1. Hipótesis general

H_0 : Los criterios de calidad del CEAACES no influyen de manera significativa con la calidad de la educación universitaria desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

H₁: Los criterios de calidad del CEAACES sí influyen de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Estadísticos analizados:

Pearson

$$r = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Cuadro n.º 34

General CEAACES	Calidad
Correlación de Pearson	-0,100
Sig. (bilateral)	0,109
N	259

Spearman

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Cuadro n.º 35

General CEAACES	Calidad
Correlación Rho de Spearman	- 0,053
Sig. (bilateral)	0,399
N	259

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que no existe evidencia suficiente para afirmar que los criterios de calidad del CEAACES sí influyen de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario. (Con un nivel de significación del 5 % y sus correspondientes

coeficientes de correlación de Pearson de 0.100 en sentido inverso, y el coeficiente Rho de Spearman de 0.053, también en sentido inverso).

Sin embargo, en la búsqueda de un análisis más profundo, esto se puede evidenciar con el comportamiento de las puntuaciones a través del gráfico de dispersión y como se puede apreciar, aún no se observa una relación de manera muy clara: por el contrario, la recta cae ligeramente en sentido inverso (relación negativa muy baja).

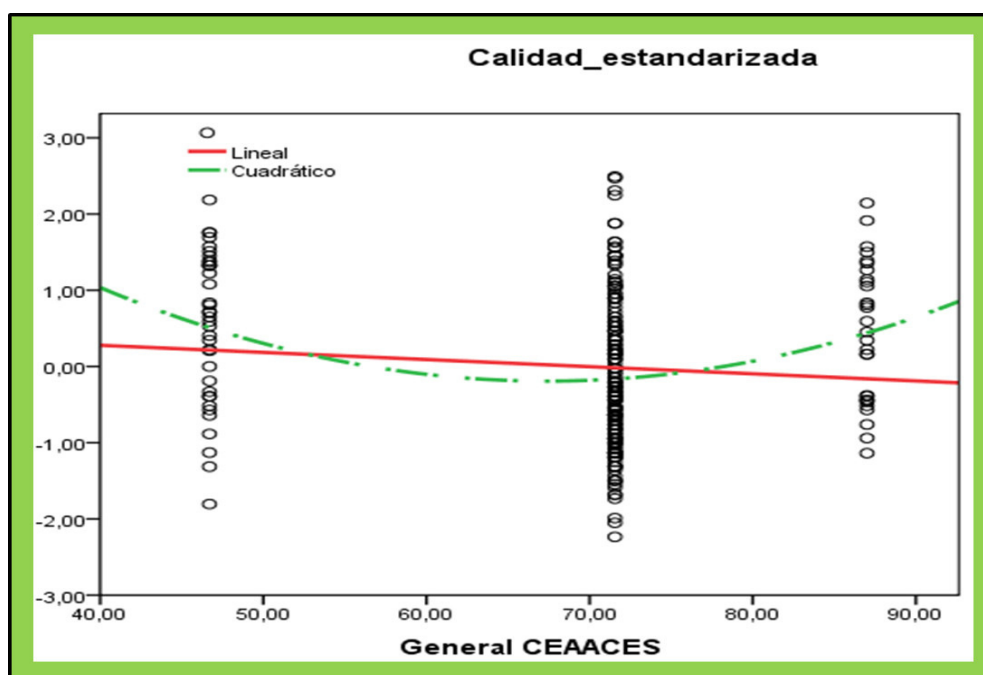


Figura n° 36: Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el puntaje general de los criterios del CEAACES. Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis no lineal se encuentra que la relación no lineal aumenta en 0.283, pero se encuentra aún en un nivel de relación bajo; con un coeficiente de correlación de $r = 0.2083$ y un coeficiente de determinación de $R^2 = 0.080$. Al proseguir con el análisis cuantitativo, se evidenció influencia con un valor p de 0.00, obtenido del análisis de varianza.

4.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

Hipótesis específica 1. El criterio de Academia del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, influye en la Calidad de la Educación Universitaria.

H₀: El criterio de la academia del CEAACES no influye de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

H₁: El criterio de la academia del CEAACES influye de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Estadísticos analizados:

Nivel de significación: 0.05 (5 % de nivel de significación).

Cuadro n.º 37: Correlación Academia de Pearson. Modelo Academia.

Academia General CEAACES	Calidad
Correlación de Pearson	-0,170(**)
Sig. (bilateral)	0,006
N	259

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Elaboración propia.

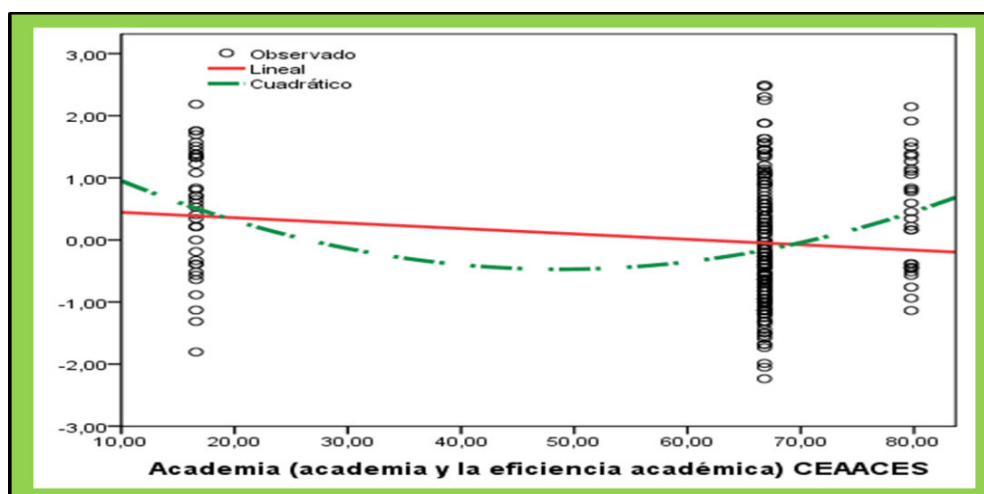


Figura n.º 38: Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio Academia. Fuente: Elaboración propia.

La Academia sí influye con la calidad de manera baja y en sentido inverso. Según Pearson, la relación lineal es de -0.170, siendo significativa.

De la misma forma, se ha comprobado con el modelo de regresión lineal que si existe una influencia en el criterio de la academia sobre la calidad, con un coeficiente de regresión de -0.155 y un valor p de 0.006, lo cual evidencia el efecto significativo del criterio de la academia sobre la calidad académica.

Cuadro n.º 38: Regresión residual.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0,170a	0,029	0,025	16,83764

Variables predictoras: (Constante), Academia (academia y la eficiencia académica), CEAACES.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 39: Regresión residual total

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	2163,262	1	2163,262	7,630	0,006 ^a
Residual	72861,045	257	283,506		
Total	75024,307	258			

Variables predictoras: (Constante), Academia (academia y la eficiencia académica) CEAACES.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 40: Resumen del modelo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	73,210	3,591		20,387	,000
Academia (academia y la eficiencia académica)	-0,155	,056	-,170	-2,762	0,006
CEAACES					

. Variable dependiente: ACADEMIA_ESTÁNDAR

Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis específica 2. Comprobar en qué grado el criterio de Gestión y política institucional del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior interviene con la Calidad de la Educación Universitaria

H₀: El criterio de Gestión y política institucional del CEAACES no intervine de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

H₁: El criterio de Gestión y política institucional del CEAACES sí interviene de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Nivel de significación: 0.05 (5 % de nivel de significación)

Estadísticos analizados:

Cuadro n.º 41 Correlación de Pearson. Modelo Gestión y Política.

Gestión Política (Investigación y organización)	Calidad
Correlación de Pearson	-0,198(**)
Sig. (bilateral)	0,001
n	259

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

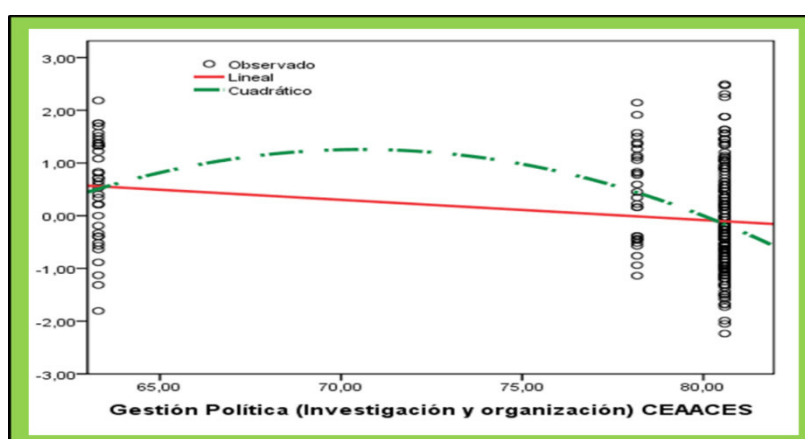


Figura n.º 42: Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio de Gestión Política. Fuente: Elaboración propia.

La Gestión si interviene con la calidad de manera significativa y en sentido inverso. Según Pearson, la relación lineal es de -0.232.

También se ha comprobado con el modelo lineal que sí existe una influencia en el criterio de la gestión sobre la calidad. Se obtuvo un coeficiente de regresión de -0.629 con un valor p de 0.001, lo que evidencia la influencia significativa de la variable mencionada.

Cuadro n.º 43: Regresión residual total.

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3675,433	1	3675,433	10,509	0,001 ^a
	Residual	89884,403	257	349,745		
	Total	93559,836	258			

Variables predictoras: (Constante), Gestión Política (Investigación y organización) CEAACES.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 44: Resumen del modelo.

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	109,228	15,154		7,208	0,000
	Gestión Política (Investigación y organización) CEAACES	-0,629	0,194	-0,198	-3,242	0,001

Variables predictoras: (Constante), Gestión Política (Investigación y organización), CEAACES.

Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis específica 3. Verificar el criterio de Infraestructura del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior si se relaciona con la Calidad de la Educación Universitaria.

H₀: El criterio de Infraestructura del CEAACES no se relaciona de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

H₁: El criterio de Infraestructura del CEAACES sí se relaciona de manera significativa con la calidad de la educación universitaria, desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Nivel de significación: 0.05 (5 % de nivel de significación).

Estadísticos analizados:

No existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la Infraestructura se relaciona con la calidad de manera significativa. Según Pearson, la relación lineal es de 0.041 con un valor p de 0.50; es decir, no existe una relación significativa.

Al verificar la influencia entre el criterio de infraestructura con la calidad se encontró un coeficiente de regresión de -0.004 con un valor p de 0.508, lo que también corrobora que no hay influencia significativa.

Cuadro n.º 45: Correlación Academia de Pearson. Modelo Infraestructura.

Infraestructura CEAACES	Calidad
Correlación de Pearson	0,041
Sig. (bilateral)	0,508
N	259

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.

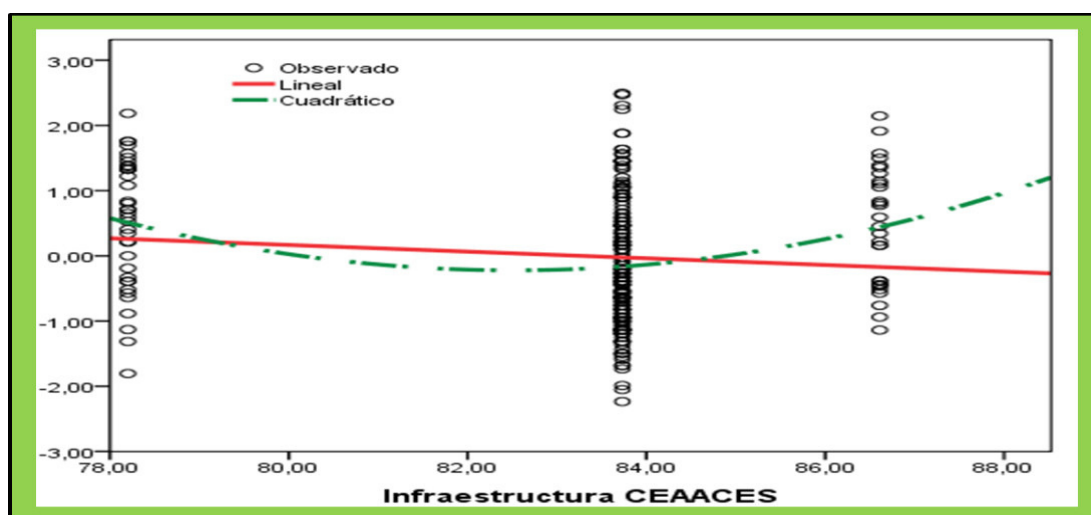


Figura n.º 46: Gráfico de dispersión de la Calidad Estandarizada contra el criterio de Infraestructura. Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 46: Regresión residual.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0,041 ^a	0,002	-0,002	2,26045

Variables predictoras: (Constante) INFRAESTRUCTURA_ESTÁNDAR.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 47: Regresión residual total.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	2,244	1	2,244	,439	,508 ^a
Residual	1313,174	257	5,110		
Total	1315,418	258			

Variables predictoras: (Constante), CAL_INFRAESTRUCTURA_ESTÁNDAR.

Variable dependiente: Infraestructura CEAACES.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.º 48: Resumen del modelo.

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1 (Constante)	83,525	0,420		198,923	0,000
INFRAESTRUCTURA ESTÁNDAR	-0,004	0,006	-,041	-,663	0,508

a. Variable dependiente: Infraestructura CEAACES.

4.6. DISCUSIÓN

En la investigación se planteó como objetivo principal demostrar cómo influyen los criterios que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Calidad de Educación Universitaria, que permitiera medir la satisfacción de los estudiantes, directivos, profesores, administrativos y empresarios con respecto a la calidad educativa ofrecida por sus universidades. La discusión de los resultados que se presentan a continuación se ha realizado en función de este propósito, explorando igualmente, las interpretaciones referentes a la percepción de satisfacción.

Es indispensable tener presente que la calidad está ligada a los múltiples servicios que se les dé a los clientes, desde la heterogeneidad de la formación integral. Se puede verificar que la Calidad que perciben los involucrados son valores ligeramente por encima del valor central, y se evidencia que se está en un proceso para que se dé una calidad que satisfaga a los involucrados.

Hay que reconocer el gran aporte que el CEAACES está contribuyendo en mejorar la calidad de las universidades ecuatorianas a través un proceso de revisión integral y

exhaustiva del desempeño de las instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior Ecuatoriano. No cabe duda que la Acreditación es el producto de un proceso de evaluación rigurosa que contempla el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de alto nivel, en todas las carreras, programas, e instituciones de forma obligatoria e independiente.

Pero también se debe trabajar en concordancia con los involucrados, desde la experiencia cotidiana. De esta manera se logra una visión clara del tipo de formación que ellos exigen dentro de su formación profesional. Es urgente considerar los cuestionamientos que hacen los involucrados. Sería una carencia importante en cualquier planteamiento sobre calidad dejar de lado esta aportación que hacen los clientes respecto de la satisfacción, pues no se puede entender que un sistema educativo superior organice todo un conjunto de medios y recursos al servicio de algo que no se conoce con suficiente claridad. Una vez formulados el fin y los objetivos, habrá que definir los criterios que permitan tener claro la percepción de los clientes. Como muestran los cuadros, existen variables con valores de moda y mediana inferiores a 3, lo que denota insatisfacción, según la escala utilizada de rango cinco.

En estas últimas décadas, la investigación acerca de la satisfacción estudiantil respecto de la calidad educativa universitaria ha ido tomando una mayor importancia en otros países, como se evidencia en los trabajos de González (2003), Rodríguez y Amaya (2005), y Muñoz et al. (2002). En ellos se da a conocer la importancia de estudiar la relación satisfacción estudiantil-calidad educativa y su significado e influencia en el desarrollo de la universidad como institución educadora. Esto significa que es vital tener a los estudiantes satisfechos; de esta manera, la calidad mejora al cuestionar los perfiles de los maestros y la formación continua que deben tener para enfrentar los nuevos retos de la sociedad del conocimiento.

Algún factor puede producir satisfacción o insatisfacción, dependiendo del nivel que alcance y de la importancia que tenga para cada persona. Lo contrario de la

insatisfacción no sería la satisfacción, sino la ausencia de insatisfacción; y lo contrario de la satisfacción no sería la insatisfacción, sino la ausencia de satisfacción. Como se evidencia en los resultados, hay una satisfacción conformista, o quizás hay algunos aspectos con mayores dificultades: relaciones y respeto en el trato de los superiores con los subordinados, participación en la toma de decisiones, superación en su trabajo, condiciones laborales adecuadas, equipos y herramientas necesarias para realizar el trabajo, ayuda ante dificultades en el trabajo, motivación para ofrecer criterios, ejemplaridad de los superiores y disposición de los superiores a ayudar a los subordinados.

No hay que olvidar que la satisfacción del cliente va unida a cada transacción específica, a diferencia de la actitud hacia un producto o servicio, que es general; y puede existir sin que haya habido una experiencia personal de compra y de consumo concreta. Aquí podemos ver que los estudiantes y los administrativos son lo que más bajo han calificado la satisfacción, y son esos clientes internos lo que perciben y viven una satisfacción no plena con los servicios que reciben en la universidad, en especial los de la ULEAM.

Las variables peor valoradas por los estudiantes fueron: el funcionamiento sin errores de los equipos y medios, condiciones de las instalaciones de la universidad, estado de conservación de equipos y medios, trámites y documentos libres de errores, capacidad de la universidad para brindar la información necesaria y eficacia de la universidad para resolver los problemas que se presentan. Estas variables se seleccionan a partir de los valores de moda, mediana y media totales que se obtienen.

Pero la percepción y las vivencias de los directivos es otra, como se puede evidenciar en las encuestas aplicadas a directivos y administrativos para evaluar el desempeño en sus funciones. De los 27 encuestados, 5 de ellos valoran con la máxima puntuación: 65 %, como se puede observar en la figura n.º 31. Según este criterio, existe satisfacción; sin embargo, los administrativos otorgan una puntuación muy baja, pues indican que no existe liderazgo. Los aspectos que presentan mayores

dificultades son: El ejemplo de los superiores y la disposición de éstos a brindar ayuda.

Estos resultados percibidos se pueden dar desde el contexto de la óptica de la satisfacción, pues no está vinculada a cada transacción específica, sino que es una valoración global o de conjunto del servicio.

Como se observa, este criterio presenta serias dificultades en todos los niveles en la Universidad Eloy Alfaro, Extensión Bahía de Caráquez; y los directivos no perciben dicha falencia. Los aspectos peor valorados deben ser la base para el programa de mejora.

Como se observa, la universidad que más desconocimiento tiene de las verdaderas necesidades de los estudiantes es la UTM; le sigue la Pontificia Universidad Católica y, por último, la ULEAM. Aunque toda la tendencia es no conocer y subvalorar las necesidades. Esta diferencia justifica los porcentajes de satisfacción obtenidos en la evaluación de la satisfacción de los estudiantes en las 3 universidades objeto de estudio.

Por otra parte, se observa coincidencia en las variables más subvaloradas por los directivos y profesores, como: estado de equipos y medios, trámites y documentos libres de errores, preocupación de los trabajadores por resolver los problemas de los estudiantes y facilidad de información. Hacia estas dificultades diagnosticadas debe orientarse el programa de mejora en cada institución.

Desde los resultados se puede confirmar que la calidad está supeditada a la satisfacción del estudiante, a sus expectativas sobre el servicio educativo que le brinda la universidad, a sus experiencias obtenidas a través de sus años de estudio y a sus actitudes al evaluar su satisfacción de manera integral.

Se debe tener presente que para mejorar la calidad de los servicios que presta la universidad desde las 3 dimensiones que marca el CEAACES: Academia,

Infraestructura, Gestión y Política Institucional, desde las perspectivas de los involucrados, no solo la evaluación del desempeño y el rol docente de manera puntual son válidos; es necesario que sea una evaluación continua de los procesos en la cultura organizacional.

Es evidente que no hay una correlación entre las repuesta de los directivos con la de los clientes (estudiantes). Mientras los directivos dan un valor alto a la calidad, los estudiantes y los empresarios perciben una satisfacción baja; esto quiere decir que las autoridades deben tener clara la percepción de los clientes internos y externos. No obstante, la calidad se define como el grado en que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos (necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria), lo que no es nada halagador en relación con el cuestionamiento que hacen los involucrados. Esto sitúa la calidad en una posición poco explícita y atrayente para los clientes

En definitiva, se trata de formar integralmente al ser humano atendiendo a las circunstancias del aquí y del ahora; esto es, de lugar y tiempo, lo que permitiría concretar esa idea central de una educación de calidad en la nueva sociedad del conocimiento.

Para ello, es muy importante tener claro lo que se desea conseguir, como lo menciona Cantón (2001):

El aseguramiento de la calidad consiste en tener y seguir un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implantadas dentro del sistema de calidad de la organización. Las acciones deben ser demostrables, para proporcionar la confianza adecuada a todos los miembros involucrados de que se cumplen con los requisitos del sistema de calidad.

De esta forma se garantizará el correcto funcionamiento del proceso educativo y el logro de los criterios propuestos por la Institución, estableciendo, documentando e implementando un sistema de gestión de la calidad y mejoramiento continuo.

CAPÍTULO 5: IMPACTOS

5.1. PROPUESTA

A nivel mundial se están viendo cambios muy profundos y sustanciales en cuestión de una educación de calidad. Ecuador vive este hecho trascendental especialmente a nivel superior, y ha tomado decisiones estratégicas que mejoran la calidad, creando nuevos paradigmas del conocimiento.

El objetivo de la presente investigación fue verificar la influencia de los criterios del Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en las Extensiones universitarias, y brindar sugerencias sobre la base de la mejora continua de la calidad en la Educación Superior.

Teniendo en cuenta los criterios de calidad y satisfacción que son fundamentales para que el Modelo del CEAACES tenga aplicabilidad, es de vital importancia tener presente los portes que los directivos presentaron, un promedio ponderado mayor con respecto a la importancia que le otorgan a estas áreas. Fue trascendental esta aportación para dar una mejora continua, por esta razón se debe mantener estas aptitudes para dar un mejor servicios a los clientes.

Además, los estudiantes le conceden mucha importancia a la atención que se les brinda en todos los aspectos; sin embargo, en este criterio, tanto docentes como estudiantes presentaron promedios ponderados menores en el aspecto de importancia con respecto a la realidad institucional.

Esta situación se convierte en un obstáculo serio, pues los directivos y docentes pueden estar considerando que el servicio ofrecido está cumpliendo con las expectativas de los clientes, en cambio los estudiantes no lo están percibiendo de la misma forma.

En cuanto al criterio de satisfacción la investigación, éste concluye que los docentes esperan tener amplias oportunidades para participar en programas de educación y capacitación que incrementen sus habilidades y destrezas para servir a los estudiantes. Sin embargo, la importancia que le otorgan los directivos a los criterios no supera el promedio ponderado de los resultados, deduciendo que la universidad debe coordinar acciones que le permitan crecer para dar nuevas posibilidades a los involucrados.

Es importante mejorar los tres criterios que el CEAACES aplicados en la evaluación de las Extensiones Universitarias Eloy Alfaro, Pontificia Universidad Católica y Técnica de Manabí, en lo concerniente a Academia, Infraestructura, Gestión y Política Institucional, a partir de un manual de procedimientos interno, cuyo documento contenga la descripción de actividades desde los criterios como:

- La planificación macro desde los ejes de la academia, planificación curricular, investigación, pasantías y vinculación con la comunidad.
- Proceso evaluativo continuo de las actividades realizadas.
- Tomar decisiones desde la aplicación del ciclo de Deming: Planificar el Hacer, Verificar y el Actuar.

Al ejecutar las actividades de gestión que deben seguirse en la realización de las funciones de la unidad administrativa de cada Extensión universitaria, para un control interno desde los criterios del CEAACES, corresponde incluir todas las actividades y establecer responsabilidades de los funcionarios, para el cumplimiento de los objetivos organizacionales.

Cuadro n.º 49: Actividades de gestión.

Problemática estudiada EJES	Procesos	Metodología	Evaluación
Formación académica	Planes de estudio Grupos interdisciplinarios de investigación Gestión del Aprendizaje	Gestión del conocimiento	Desarrollo curricular: planes de estudio y programas
Organización política administrativa	Una estructura administrativa racionalizada Gestión administrativa	Gestión de calidad, manejo de recursos	Revisión de programas
Infraestructura y tecnología	Gestión de Proyectos Aulas , materiales tecnológicos	Gestión por competencias	Uso de los materiales y los espacios

Fuente: Elaboración propia.

Conceptualizaciones que se deben tener en cuenta dentro de las actividades de gestión.

Formación académica

Actualización: posibilita la renovación sistemática de los conocimientos y habilidades profesionales a nivel con los avances y el desarrollo científico.

Complementación: posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades profesionales no recibidos en sus estudios precedentes o adquiridos sin la profundización requerida.

Profundización: posibilita la obtención de un nivel superior en los conocimientos científico-técnicos y habilidades profesionales en el campo específico de una profesión o de un área concreta de la ciencia y la técnica.

Tomando en cuenta estas funciones y la detección previa de necesidades de aprendizaje identificadas, se debe planificar el proceso docente educativo en la educación de posgrado con los propósitos, metas y encargo social que permitan:

Contribuir al fortalecimiento de los sistemas de conocimientos y habilidades de carácter general o específicos, necesarios para el mejor desempeño de determinados áreas propias del ejercicio profesional. Tomar un nivel avanzado de profundidad o amplitud de conocimientos y métodos en campos específicos de la actuación profesional.

Organización política administrativa

En definitiva, los programas deben cumplir con los objetivos fijados en la política de calidad de la institución educativa y de su jurisdicción. Aunque un efectivo sistema siempre debe diseñarse para satisfacer las necesidades y expectativas de los “clientes” y para proteger los sanos intereses de la institución. Por ello, es imprescindible desarrollar un conjunto de elementos básicos con los cuales

implementar la gestión de la calidad. La selección de los criterios apropiados dependerá de la oferta y la demanda que exista en ese ámbito geográfico, la naturaleza de la carrera ofrecida, los procesos de diseño y aplicación organizados y las necesidades de las personas.

En este caso, la particularidad del servicio de educación, que es esencialmente formativo, amplía una visión en principio restringida a la necesidad social, económica y laboral, en tanto también debe procurar la satisfacción de la necesidad personal, íntima, espiritual y vocacional, muchas veces por el solo goce intelectual y estético; cuestión que hace compleja su conjunción en una integración equilibrada y armónica.

Esta circunstancia es una de las diferencias primordiales respecto a sistemas de otra naturaleza. Una segunda distinción de importancia, surge de la extensión y alcance que adquieren los sistemas bajo la modalidad a distancia y virtual, respecto a las necesidades localizadas en ámbitos geográficos específicos, las cuales pueden verse traspasadas por los intereses particulares de las personas residentes en cualquier lugar del mundo.

Infraestructura y tecnología

Además de un ambiente adecuado, brindando un servicio de calidad es de vital importancia una infraestructura tecnológica apropiada es un requisito fundamental para la enseñanza basada en la tecnología. Esto significa personal de apoyo tecnológico adecuado para los miembros del claustro, además de redes, hardware y software. La infraestructura tecnológica ha de atender también las necesidades administrativas y académicas. No obstante, es esencial que en la inversión en infraestructura tecnológica influyan tanto las prioridades académicas como las administrativas.

Esto, a su vez, exige el desarrollo de planes y prioridades académicos para la enseñanza con tecnología, y unos mecanismos de planificación que garanticen que se

atienden en su totalidad las exigencias académicas y administrativas. Es importante que la inversión encuentre el justo equilibrio entre la infraestructura y las aplicaciones educativas de la tecnología.

En cuanto a la infraestructura física y tecnológica, se encontraron varios estudios nacionales que concluyen con reflexiones sobre la situación de los espacios destinados para la educación, e investigaciones extranjeras en donde se estudian y proponen ambientes de aprendizaje, especialmente incorporando las TIC.

Estas investigaciones otorgan la posibilidad de reconocer los cambios que ha sufrido la construcción de infraestructura educativa en Ecuador; y señalan las diferentes políticas que el gobierno creó para incrementar la cobertura educativa en la población creciente, haciendo de esta una meta de calidad.

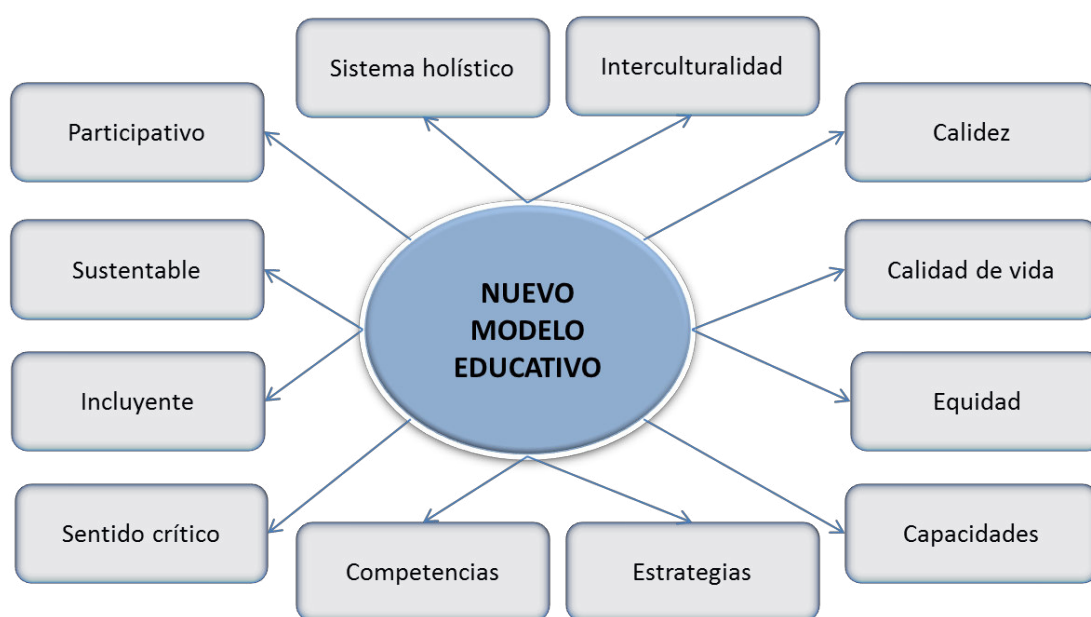


Figura n.º 41: Nuevo modelo educativo. Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas conceptualizaciones dentro de las actividades de gestión, se irá profundizando un nuevo Modelo de gestión a partir de la aplicación del Modelos del CEAACES, desde la ejecución de los diversos elementos como son:

Sistema Holístico

Por qué se debe partir del holismo porque obedece a la noción de totalidad, de integralidad que nos remite al ser humano como una entidad multidimensional, y cuya formación debe tener tal cariz y en virtud de la cual, las diversas dimensiones se vean beneficiadas de dicho proceso formativo. “Etimológicamente el holismo representa “la práctica del todo” o “de la integralidad”, su raíz holos, procede del griego y significa “todo”, “íntegro”, “entero”, “completo”, y el sufijo ismo se emplea para designar una doctrina o práctica.” (Briceño et al., 2010, p.74) hoy la sociedad te exige una educación holística donde el ser humanos pueda formarse de manera integral

Intercultural

Creo que la interculturalidad, como estrategia educativa, es decir, como un sistema en el que se puede gestar, innovar y transferir el aprendizaje, forma parte de las sociedades y ciudades de conocimiento puesto que éstas se definen como:

Aquellas capaces de generar, incorporar y aplicar diversas formas de conocimiento para mejorar la competitividad económica, el bienestar de la población, la sostenibilidad ambiental, una mayor participación ciudadana en los asuntos públicos y una gobernanza más eficaz del territorio.

En el Ecuador se está viviendo una experiencia muy rica con respecto a la interculturalidad, La propuesta de Educación Intercultural Bilingüe tiene como referencia el resultado de las experiencias que se han desarrollado en el país en educación indígena en el transcurso de las últimas décadas, y junto con ello, las

acciones legales desarrolladas para la ejecución de esta propuesta general de educación de la población indígena.

Participativo

Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos del proceso. No basta sólo con declamar la participación: es necesario prever mecanismos que permitan, si los participantes lo consideraran necesario, la modificación del proceso, para ajustarlo a sus intereses. Hay que abrir la posibilidad de que todos puedan participar en el momento de programar, ejecutar y evaluar las acciones, que todos tengan derecho a dar información y sean escuchados.

La participación que se ofrece solamente en la etapa de ejecución o en el momento de informar sobre los resultados del proceso, es pseudo-participación

Es importante traer a este contexto el texto de Paulo Freire en el que se plantea la oposición entre extensión y comunicación, con el objeto de poner en evidencia el equívoco fundamental que subyace en la misma palabra extensión. El conocimiento, afirma Freire, no es algo que pueda extenderse del que sabe al que no sabe, sino algo que se construye. Porque solo construyendo hace una participación operante y eres el protagonista del conocimiento

Cálido

La calidad educativa es más que el resultado académico de los estudiantes frente a exámenes finales y otros por el estilo, o tener una infraestructura, tecnología e instalaciones que aseguren comodidad a los estudiantes (UNESCO, 2005).

Un sistema educativo donde todos los estudiantes sean bienvenidos y la diversidad y la flexibilidad sean vistas como un ingrediente importante para el desarrollo y crecimiento personal de todos los estudiantes (UNESCO, 2005)

La calidad puede ser mejorada con la diversidad de los estudiantes implicados y es preciso que se acompañe de las actitudes de los profesores, el respeto y la formación profesional, pues son el vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva y participativa.

Sustentable

El término sustentable viene del latín. Este vocablo deriva de sustentare, cuyo significado es apoyar, sustentar, defender, favorecer, cuidar. Este verbo sustento, sustentas, sustentare, sustentavi, sustentatum es también un frecuentativo intensivo del verbo sustineo, sustines, sustinere, sustinui, sustentum (sujetar, soportar, sostener, aguantar).

La palabra está compuesta por el prefijo sus- o subs- (por debajo) y el verbo teneo, tenes, tenere, tenui, tentum que tiene como significado sujetar, agarrar, poseer, dominar.

La educación es esencial para el Desarrollo Sostenible. Los ciudadanos del mundo tienen que encontrar su camino hacia la sostenibilidad. Nuestra base de conocimientos actual no contiene las soluciones a los problemas ambientales, sociales y económicos contemporáneos. La educación de hoy en día es crucial para que los líderes y ciudadanos del mañana desarrollen la habilidad de encontrar soluciones y crear nuevos senderos hacia un futuro mejor.

Con calidad de vida

El aprendizaje de calidad no es solo esencial para satisfacer las necesidades básicas de la población, sino que también resulta indispensable para fomentar las condiciones que hacen posible la paz y el desarrollo sostenible en el mundo. Todos los jóvenes necesitan aprender de manera activa, solidaria y autónoma, para desarrollar plenamente sus capacidades y contribuir a su comunidad.

Junto con los conocimientos básicos, los estudiantes necesitan adquirir aptitudes, valores, competencias e información. Sus profesores, condiscípulos, comunidades, planes de estudio y recursos pedagógicos deben ayudarles a prepararse para reconocer y respetar los derechos humanos en todo el mundo y a valorar el bienestar de todos los seres humanos, así como dotarlos de las destrezas y competencias necesarias para aprovechar las oportunidades de empleo del siglo XXI.(Foro Mundial sobre la Educación 2015 -19-22 de mayo de 2015, Incheon, República de Corea).

Incluyente

La inclusión es un tema muy preponderante desde la perspectiva de una educación liberadora donde el ser humanos se siente y vive una formación única e intransferible, para que se realice como ser humano. El enfoque diferencial se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el desarrollo humano.

Es una oportunidad para mejorar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo y la no discriminación. La apuesta es la inclusión real, en términos de sensibilizar y concienciar a la ciudadanía en general, en el reto de vivir en una sociedad libre de discriminación, superando toda forma de exclusión

Equitativo

Cuando se habla de equidad, rápido se viene a la mente la justicia, Por lo tanto, podemos considerarlo desde el lugar que lo vincula con “la igualdad de condiciones, en el acceso a la educación y a otros bienes y servicios por parte de los sujetos, el cumplimiento de los derechos y la inclusión de los mismos”. De esta forma, y desde una lectura amplia, estaría relacionado con las garantías necesarias y la promoción de

oportunidades de aprendizajes de calidad permanente para todos los actores educativos, tanto los que aprenden como los que enseñan.

De alguna manera, debemos hacer extensivas las condiciones en el acceso a la educación de ambas partes, ya que la “creación de condiciones” es necesaria como garantía para favorecer el aprendizaje de los que están siendo alfabetizados, pero también el de aquellas personas que siendo los responsables de distribuir saber sobre el otro, necesitan de la formación continua para hacer frente a los diferentes y veloces cambios sociales que se producen e impactan en la enseñanza, y en definitiva en la renovación de sus prácticas pedagógicas. Una educación de calidad considera a ambos, al sujeto que aprende y al que enseña. Podríamos ampliar el concepto de equidad y que atravesase a ambos, así el primero contando con condiciones favorables para desarrollar su tarea será el garante de que el segundo aprenda con calidad.

Competente

Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en terminos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad." (Tamayo, 2003)

"Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer." (Mertens, 2000)

"Capacidad objetiva de un individuo para resolver problemas, cumplir actos definidos y circunscriptos. El hecho de disponer conocimientos y aptitudes o de emplearlas con un propósito para expresar una capacidad que manifiesta un dominio exitoso sobre determinadas tareas o situaciones problemáticas. (Franhlich, 2003)

Para muchos son operaciones mentales, cognitivas, socio afectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas para el ejercicio profesionales (Brum V. J y M. R Samarcos Junior, 2001).

Por lo tanto para formar personas competente se debe tener presente que la formación debe estar enraizadas en estas habilidades.

- ✚ Ser competente implica conocer, hacer y ser
- ✚ Ser competente implica ser capaz aplicar estos conocimientos en acción en diferentes contextos.
- ✚ Ser competente implica integrar conocimientos, procedimientos y actitudes.
- ✚ Ser competente implica renovar los conocimientos, para Saber hacer a lo largo de toda la vida.

Con sentido crítico

El sentido crítico es necesario para la conducción de la propia vida. Es la expresión madura de la cualidad humana de ser principio de las propias acciones, la actitud de no diluirse en la masa y de cultivar el propio ser personal, único e irrepetible. Parece que los animales tienen su principio de operaciones en el medio que les rodea, los humanos actuamos desde dentro: adaptamos el ambiente a nosotros, así que si dejamos que sea el ambiente el principio de nuestras acciones... la distancia entre los animales y nosotros.

Sentido crítico es ser persona de criterio: conocer las normas que aseguran el camino de la razón hacia la verdad y ponderar con arreglo a ellas las deliberaciones y las decisiones. (El sentimiento es el ‘color del cristal’ con que se mira... y nos engañamos con una facilidad.(Francisco Burruezo 2012).

Estratégico

“Estrategia es la determinación de los objetivos a largo plazo y la elección de las acciones y la asignación de los recursos necesarios para conseguirlos y hacer de una meta productiva que te permita alcanzar los objetivos trazados.

“La estrategia competitiva consiste en desarrollar una amplia formula de cómo la empresa va a competir, cuáles deben ser sus objetivos y qué políticas serán necesarias para alcanzar tales objetivos”(M. Porter 1979)

Con competencias gestionarías

Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento

Permite conocer y desarrollar competencias científicas, comunicativas, matemáticas y de competencias ciudadanas. Promueve herramientas que permiten reconocer puntos de vista divergentes, sustentar argumentos y asumir un rol como ciudadano desde una perspectiva ética y política.



Figura n.º 42 : Proceso estratégico de evaluación de calidad. Fuente: Elaboración propia.

5.2. COSTOS DE IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTA

Cuadro n.º 50: Costos de implementación de propuesta.

N.º	ACTIVIDAD	COSTOS	TOTAL
1	Socialización y ejecución de la propuesta Material de la propuesta Rumiones por los 4 ciclos académicos	\$5.000	\$10.000
2	Contrataciones de servicios	10.000	\$30.000
3	Gastos de Operación, para estudiantes directivos y docentes	10.00	\$40.000
TOTAL			\$80.000

Fuente: Elaboración propia.

5.3. BENEFICIO QUE APORTA LA PROPUESTA

Al finalizar la formación y desarrollo se debe verificar el nivel de aprendizaje de las personas participantes con el fin de realimentar sus conocimientos y evaluar el desempeño del capacitador. Así mismo, de obtener la información relacionada con el costo-beneficio de la capacitación y registrar la asistencia de personal a ella.

Es indispensable darle seguimiento a la capacitación realizando acciones que verifiquen que se lleven a la práctica los conocimientos adquiridos. Además, es importante brindar una explicación adicional sobre los elementos a profundizar en el

modelo CEEACES con respecto a la calidad, satisfacción, liderazgo, planificación estratégica, gestión de procesos y cultura organizacional, retomando las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a la calidad y la satisfacción.

Cada componente se encuentra detallado y aplicado a todo el personal docente de la Extensión Bahía de Caráquez. Solo así se podrá mantener un proceso de mejora continua.

CONCLUSIONES

Los resultados permitieron demostrar que los criterios de Academia, Gestión Política e Institucional, Infraestructura que utiliza el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior si influyen en la Calidad de Educación Universitaria

1. El estudio permitió determinar que la **Academia** influye de manera significativa, pero esta relación aún es baja y en sentido inverso. Según la prueba de Pearson, la relación lineal es de -0.170.

De la misma forma, se ha comprobado con el modelo de regresión lineal que si existe una influencia en el criterio de la academia sobre la calidad, con un coeficiente de regresión de -0.155 y un valor p de 0.006, lo cual evidencia el efecto significativo del criterio de la academia sobre la calidad académica.

2. Se logró evidenciar que el criterio de **Gestión y Política e Institucional** del Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior interviene en la Calidad de la Educación Universitaria, habiéndose obtenido una relación de manera significativa y en sentido inverso. Según la prueba de Pearson, la relación lineal es de -0.232.

También se ha comprobado con el modelo lineal que sí existe una influencia en el criterio de la gestión sobre la calidad. Se obtuvo un coeficiente de regresión de -0.629 con un valor p de 0.001, lo que evidencia la influencia significativa de la variable mencionada.

4.- Se logró evidenciar que el criterio de **Infraestructura** del modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior sí se relaciona con la calidad, de manera no lineal en $r = 0.212$, con un

coeficiente de regresión cuadrático de 0.702, con un valor p de 0.001; es decir, la relación cuadrática es negativa.

Con ello se puede concluir que los involucrados en el proceso universitario aún no ven de manera clara el desarrollo de la calidad en infraestructura.

RECOMENDACIONES

1. Sería conveniente enriquecer el Modelo del CEAACES, dada la gravitante connotación que tiene en la mejora de la calidad educativa del Ecuador.
2. En función de la literatura revisada se sugiere en el campo institucional se considere lo siguientes elementos que permitan ayudar en el proceso de la mejora continua:
 - Crear un manual de procedimientos.
 - Enfoque en el consumidor.
 - Contexto organizacional.
 - Trabajo en equipo, compromiso.
 - Mediciones continúa de los estándares de calidad.
 - Procesos y funciones.
 - Estructura organizativa.
3. Mejorar la Gestión Académica, Política y Administrativa, así como también la Infraestructura de las Extensiones, puesto que los resultados de la investigación reflejan una calidad de bajo calificativo, como lo sugieren los involucrados.
4. Así mismo, para mejorar la calidad educativa, se sugiere considerar en gestión una unidad responsable de la investigación de métodos de aprendizaje, lo cual supone una labor de equipo con erudición propia de la academia

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, Francisco y Julio Luna. (2003). *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en Centroamérica*. Buenos Aires. .Ed. CAU.
- Alcántar, Armando. (2006). *Tendencias mundiales en la educación superior. El papel de los organismos multilaterales*. España. Ed. Inter-Asao. Fac Educac UFG,
- Ali, E. (2007). *Prospects for enhancing higher education policy research: the Trinidad and Tobago model for strategic higher/tertiary education sector development*. Spain, Trinidad, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica* (5ta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Ávila Mogollón, Ruth Maritza. (2000). *El AHP (Proceso Analítico Jerárquico) y su aplicación para determinar los usos de las tierras: el caso de Brasil*. Informe Técnico n.º 2 del Proyecto Regional "Información sobre tierras y aguas para un desarrollo agrícola sostenible". (Proyecto Santiago. Ed.GCP/RLA/I26/JPN).
- Andión, Mauricio.(2007) "Sobre la calidad en la educación superior: una visión cualitativa". México DF. Ed en Reencuentro.
- Armand V. Feigenbaum.*La cuñltura d ela calidad*. España. Ed.Andin,
- Amílcar Taima Santos Rodríguez: (2002): *El control de la calidad*Cengage Learning Editores. EEUU.

- Korniejczuk. Víctor Andrés. (204). *La Acreditación de la Educación Superior Presencial y a Distancia en Estados Unidos y México* .Ed. Quality Review Mexico.
- Baena, G. (1999). *Calidad y educación superior. Los retos para el Tercer Milenio*. Planeta: México. Ed. Brisas.
- Barroso Ramos, Carlos. (2008). *Tesis: Un análisis crítico sobre los modelos de gestión de la calidad en la educación*. E. MR.
- Barba. Warren (2000). *Desarrollo Organizacional: su naturaleza, sus orígenes y perspectivas* , México .Fondo Educativo Interamericano,
- Berlinches, Cerezo. (2000). *Calidad: Las nuevas ISO 9000:2000, sistemas de gestión de la calidad*. Brasil. Cengage Learning Editores.
- Brunner, J. J. (2007). *Educación superior en Iberoamérica*. Chile. Ed. Informe 2007, CINDA,
- Bustos Díaz y Salazar Leal (2010) *Evaluación de la calidad de servicio universitario*. Argentina. Ed redaly,
- Charbonneau, H. & Webster, G. (1989). *Control de calidad*. Interamericana: México. Ed. Mrt.
- CES. *Reglamento de Regimen Academico codificado*. 2015. México. Ed Purima.
- CEAACES, QOL4) *Modelo parula evaluación de Carreras presenciales y semipresenciales de las Universidades y escuelas politecnicas del Fruadog Quito-Fruador*.

- o *Cidad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior .Aportación del enfoque de la Organización Internacional de Normalización. Madrid. Ed. Síntesis.*
- o *Constitución de la Republica año 2008. Sección educación. Artículos del 343 al 348.Ecuador.Ed. Gov.*
- o *Colunga Dávila, Carlos. (1995). Administración para la calidad; Panorama Editorial. D:P México.*
- o *Crosby, Philip B. (1988). La organización permanece exitosa. México. Editorial McGraw-Hill*
- o *Coba, E. (2001). La evaluación de la calidad de las universidades. Revista de investigación educativa, España. Ed. McGraw-Hill.*
- o *Cuevas. Yazmín (2011). Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México dx.doi.org.*
- o *Deming, E. (1989). Calidad, productividad y competitividad: La salida de la crisis. Díaz de Santos: Madrid. Ed. Díaz.*
- o *Deming, W. Edwards. (1989). Calidad, productividad y competitividad a la salida de la crisis. Madrid. Editorial Díaz de Santos.*
- o *Dias Sobrinho, J. (2006). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Ed. IESALC.*
- o *Didou, S. (2008). El Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas de Educación Superior de la UNESCO: funciones y*

potencialidades para la homologación de títulos extranjeros en América Latina y el Caribe. Ed. UNESCO IESALC.

- o *Dias Sobrinho (2007) Tendencias de la Educación Superior en América Brasilia Latina Ed. IESALC – UNESCO.*
- o *Domínguez, G. Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las España. Ed. Revista Complutense de Educación .*
- o *Domínguez, G. (1999). La evaluación de la universidad y sus retos: democratización y calidad. En Jiménez, B. (Coord). Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid: Ed. Síntesis.*
- o *Domínguez, G. (2004). El modelo de Verificación Organizacional (VERO) para programas de formación multimedial: una herramienta para la mejora de la gestión de la calidad. EEUU. Ed. Revista Complutense de Educación.*
- o *ENQA (2005). Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. España. Ed. UNESCO.*
- o *European Commission (2005). European Universities: Enhancing Europe's Research. Brussels: European Commission. Ed. Revsita.*
- o *Farrar, M. (2000, July). Structuring success: A case study in the use of the EFQM Excellence model in school improvement. Total Quality Management & Business Excellence.*
- o *Farreras-Rozman. (2012). Medicina Interna. Rozman Borstnar C, Cardellach. 17 ed. Madrid: Elsevier.*

- o *Federico Atehortúa Hurtado, Gestión y auditoría de la calidad para organizaciones públicas, Atehortua Hurtado Federico, 2005- ISO 9001:2000.*
- o *Fresán. , Magdalena (2001) Mejoramiento de la Calidad de la Educación. España .Ed. OPECH*
- o *Gento palacios, S. Y Vivas García, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. Acción pedagógicam.*
- o *González, F. y Macías, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. Mexico. Ed. Revista Complutense de Educación.*
- o *González, F., Gómez, E., Rodríguez, M. y Aguilera, J. L. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente España RU&SC.*
- o *Gutiérrez de la Torre, Cuauhtémoc. (1995). Administración y calidad. Noriega editores. México. Ed LIMUSA.*
- o *Gutiérrez, M. (2006). Administrar para la calidad. Conceptos administrativos del control total de la calidad. (Centro de calidad). México.Ed. LIMUSA – ITESM.*
- o *Guevara Ernesto CHE. (1963). El Che Guevara y sus consideraciones sobre la actitud ante el trabajo. Buenos Aires. Ed.PP.*
- o *Hammer & Champy. (1995). Más allá de la Reingeniería. México .Ed-CECSA.*

- o *Hansen, B. & Ghare, P. (1990). Control de calidad. Ediciones Díaz de Santos. Madrid.Ed. SA.*
- o *Hallak y Poisson. (2016) Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas. España - Ed.Anuis.*
- o *Herrero, Pilar. (2007). Tesis: “La formación continua en España: balance y retos de futuro”. España.Ed. Pineda.*
- o *Informe CEAACES 10-16-E01 ULEAM- Ecuador- Manabí – Sucre.Ed.gov.ec*
- o *Informe CEAACES 374 –SE-07-2016. Ecuador- Manabí – Sucre.Ed.gov.ec*
- o *Janine Ribeiro, R. (2007). Evaluación del posgrado: Experiencia y desafíos en Brasil. En: Educación Superior y Sociedad: Universidades latinoamericanas como centros de investigación y creación de conocimiento. Brasil. Ed, EMUSA.*
- o *Le Tomasisni, A. (1990). Planeación estratégica y control total de calidad. Un caso real hecho en México. México.Editorial Grijalbo.*
- o *Lemaitre, M. J. y Atria, J. T. (2006). Antecedentes para la legibilidad de títulos en países latinoamericanos. UNESCO-IESALC.*
- o *Lesourne, Jacques. (1993). Educación y sociedad. Barcelona. Gedisa.*
- o *Marqués Andrés, Susana (2011). Formación continuada: Herramienta para la Capacitación. Mexico. Ed. Susa.*
- o *Martínez, C., Rupérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. Educación XXI, España. Ed. schola. Chile.*

- o *(Martínez-Tur, Peiró, Ramos, (2001). Calidad y satisfacción en los servicios.Ed. Schola. Chile*
- o *Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007,). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. Ed. Revista de Docencia Universitaria, España.*
- o *(Martínez-Tur, Peiró, Ramos, 2001, p.41- 47) calidad de servicio y satisfaccion del cliente. España .Ed. Xasa del libro.*
- o *Mejías, A. (2005). Modelo para medir la Calidad del Servicio en los Estudios Universitario de Postgrado. Mexico . Ed. Universidad, Ciencia y Tecnología.*
- o *Mejías, A., Reyes, O. y Maneiro. N. (2006). Calidad de los Servicios en la Educación Superior Mexicana, Aplicación del SERVQUA Ling en Baja California. Investigación y Ciencia, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Ed. Universidad.*
- o *Montaña, J.; e. Ramírez y H. Ramírez. (2002). Evaluación de la calidad de los servicios públicos domiciliarios. España. Ed. Revista Colombiana de Marketing.*
- o *Norma Internacional ISO 9000:2005. Sistemas de Gestión de la Calidad. Conceptos y Vocabulario. Ginebra, Suiza: ISO.*
- o *Norma Cubana ISO 9000/2005*
- o *Oherty, Geoffrey. (1997). Desarrollo de sistemas de calidad en la educación. Madrid, La Muralla. Ed. S.A.*
- o *Organización Panamericana de Salud OPS. (2008-2017). Agenda de Salud para las Américas.*

- o *Oliver, Robert. (1994) Parasuraman. Relación entre la calidad de servicio y la satisfacción. España. Ed. Paidós.*
- o *Parasuraman, A.; Zeithaml, V. A. y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. Journal of O.C.D.E.: Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona. Ed. Paidós.*
- o *Pérez, C. (2005). Métodos Estadísticos Avanzados con SPSS. Madrid. Ed. RISA.*
- o *Pérez Juste (2000), Pérez Juste (2000) . La calidad integral en educación. España ERD.*
- o *Palomares-Montero, D., García-Aracil, A. (2010). Fuzzy cluster analysis on Spanish public universities. Investigaciones de Economía de la Educación, España Ed. ERD.*
- o *Palomares-Montero, D., García-Aracil, A. y Castro Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. Argentina .Revista española de documentación científica.*
- o *Popper, Karl. R., (1973): La miseria del historicismo, Madrid, Alianza. Edición original de 1944.*
- o *Popper, Karl. R., (1974): Conocimiento objetivo, Madrid, Tecnos. Edición original de 1972.*
- o *Popper, Karl. R., (1985): Búsqueda sin término. Una autobiografía intelectual, Madrid, Tecnos. Edición original de 1974.*

- o *Plan Nacional del Buen Vivir. (20139). Ecuador. Ed. gob.ec.*
- o *Reglamento a la Ley de Educación, Octubre, 2000. Reglamento de Régimen Académico del Sistema Nacional de Educación Superior, 22 de enero de 2009, septiembre de 2011. Ley Orgánica de Educación Superior – LOES, Registro Oficial N.º 298, de 12 de octubre de 2010.Ecuador. Ed. Gov.ec.*
- o *RESOLUCIÓN-No.-559-CEAACES-SE-11-2015-Informe-final-de-Evaluación-Extensión-Sucre- de Manabí. Ecuador. Ed. Gov.ec.*
- o *RESOLUCIÓN-No.-559-CEAACES-SE-11-2016-Informe- preliminar de evaluación. Ecuador. . Ed. Gov.ec.*
- o *RESOLUCIÓN-No.-928-CEAACES-SO-16-2016. Informe- preliminar de evaluación. Ecuador. . Ed. Gov.ec.*
- o *RESOLUCIÓN-No.-444-CEAACES-SE-07-2016. Informe- preliminar de evaluación. Ecuador. . Ed. Gov.ec.*
- o *RESOLUCIÓN-No.-371--CEAACES-SO-16-2016 INFORME FINAL DEL Plan de la Extensión UTM. Informe- preliminar de evaluación. Ecuador. . Ed. Gov.ec.*
- o *Reyes, Alejandro. (1998). Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases. México, Ed. Trillas, S. A.*
- o *Revista Complutense de Educación. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. Madrid . Ed.(ISO).*

- o *Rosario Muñoz, Víctor Manuel y Elia Marúm Espinosa. (2006). Acreditación y certificación de la Educación Superior. Brasil. Ed. Trillas.*
- o *Sangüeza, M., Mateo, R. e Ilzarbe, L. (2006). Teoría y Práctica de la Calidad. Madrid, España: Editorial Thompson.*
- o *Sanjuán, Manuel. (1974). Ciencias de la educación: Pedagogía fundamental. Zaragoza, ED.Librería General.*
- o *Segredo (2011). Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos económicos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos. Mexico. ED. OEI.*
- o *Silas, Juan Carlos.(2013 “La calidad en la educación superior.Ed. : Gernika, México DF.*
- o *Soria, Óscar (1986). Calidad, eficiencia y equidad en la educación superior. Jalisco, Universidad Autónoma de Guadalajara.Ed, Mexico*
- o *Plan Nacional para el Buen Vivir(2013)- La Planificación Nacional . Quito Ed.Gov. ec.*
- o *POPPER, K. 1977. La lógica de la investigación. España .Editorial Tecnos.*
- o *Valdivé, C., Pérez, J. y Rosendo, R. (2008). Evaluación del desempeño docente en el aula como un indicador de calidad de la enseñanza.Venezuela. Ed.Educare.*
- o *Valls Figueroa, Vigil Corral & Quiza Sardiñas (2000). Evaluación de la calidad en empresas hoteleras del polo turístico de Varadero, Matanzas,Cuba.*

- o Valls Figueroa, (2006). *Evaluación y análisis de la calidad percibida en destinos turísticos sol y playa. Tesis Doctoral. CUJAE, La Habana, Cuba.*
- o Verdugo, M^a.V. y Cal, M^a. I. (2010). *Valoración de la enseñanza. España. Ed. SEEQ. Revista de Formación e Innovación.*
- o Vieira, J.T. (1997). *Evaluación institucional: objetivos y criterios. Revista Española de Pedagogía.*
- o Venturelli J. (1997). *Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Serie Paltex. Organización Panamericana.*
- o Villavicencio, A. (2009). *Evaluación y acreditación en tiempos de cambio: la Retailing, Argentina. Ed Primavera.*
- o Zeithalm, V.A. y Bitner, M. J., *"Marketing de Servicios". (2002), Hispanoamericana, México. Ed. Mc Graw-Hill .*
- o Vizcaíno Figueroa Juan José y Armando Martínez Pedregal (2014) *Experiencia ecuatoriana para el cambio organizacional, Ecuador. ED. Ciencias Adminsitrativad.*

TESIS CONSULTADAS

- *Autores: Antonio Rial Boubeta, Alba Grabas Faroto, Teresa Braña Tibio y Jesús Varela Mallou. (2014) Tesis doctoral. Universidad de la Rioja «¿Tenemos realmente una universidad de calidad?»*
- *Asmaa Hasan Khalil Hamdan. Tesis doctoral de la Universidad de Cordoba.(2013) «Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos».*
- *Cecilia Parra Ferié, Mabel Font Aranda y Ángela Lorena Carreño Mendoza. (2013) «Modelo y procedimientos de apoyo para la gestión pública de la calidad de vida. Zona 4: Manabí - Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador». Tesis doctoral. Universidad De Matanzas “Camilo Cienfuegos”*
- *Esperanza Porras Aguirre. . (2013) Tesis doctoral. UNED. Departamento Métodos De Investigación y Diagnóstico en Educación - Facultad de Educación.*
- *Jairo De Jesús Sánchez Quintero. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia. . (2013). «Un Sistema de Indicadores de Calidad para el Mejoramiento de Programas Universitarios en Administración».*
- *Augusto Frisancho León. Tesis doctoral. Programas Especiales de la Facultad... la UNMSM. . (2013) « A Issn 1728-5852 Análisis Comparado de la percepción de la Calidad de enseñanza que se realiza en los programas especiales de la Facultad de Educación de la UNMSM».*
- *Autora: Yahilina Silveira Pérez. Tesis doctoral Universidad Experimental de Cuba. (2015.) «Benchmarking en la gestión de procesos universitarios: Experiencia en universidades cubanas».*

- Carlos G. Giorgetti. Lucila Romero, Marcela Vera. Tesis doctoral. *Educación Superior que implementan Educación a Distancia en Argentina.*(2014.) « *Diseño de un modelo de evaluación de la calidad específico para Ead*».
- Carmen Díaz Bazo. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica del Perú lsime@pucp.pe.(2016.) « *Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo*».
- Durley Bernal Suarez, Mary Luz Martinez Pineda, Angelica Yulieth Parra Pineda, Jose Luis Jiménez Hurtado.(2015) Tesis doctoral. *Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano*.
- Antonio Rial Boubeta, Alba Grobas Farto, Teresa Braña Tobío, Jesús Varela Mallou. (2014.) *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*. « *¿Tenemos realmente una universidad de calidad?* »
- Antonio Florencio Rial Sánchez. Eva María Barreira Cerqueiras (2015) *Universidade de Santiago de Compostela. España..Revista Educar*. « *La formación en alternancia en la universidad y en los ciclos formativos: aportaciones desde dos investigaciones realizadas en Galicia*. »
- Harold Yusit Gamero Maldonado. *Revista Cielo* 2013- « *La Satisfacción Laboral como Dimensión de la Felicidad* » *Ciencia & trabajo version On-line* ISSN 0718-2449.
- Roberto M. Passailaigue Baquerizo, PhD. 2014. *Ecociencia - Revista Científica de Universidad ECOTEC*. « *La Calidad De La Gestión Educativa*»
- Juan Carlos Silas Casillas. R, *Cielo*. 2014. *Páginas de Educación versión On-line* ISSN 1688-7468. *Elaborar una breve descripción de los mecanismos latinoamericanos para la acreditación de la calidad*.

- http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- <http://aneca.es>
- http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/trabajos_rectorado/doc_tr11.pdf
- <http://www.agae.es/include/files/calidad/manual.pdf>
- <http://www.aneca.es/var/media>
- <http://www.aneca.es>
- <http://www.aneca.es>
- http://www.aneca.es/var/media/551398/pep_2010_07_ppios_070515.pdf
- <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-yMaster/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda> [Consulta: julio/2011]
- http://www.um.es/ead/Red_U/3].
- FUOC. http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf
- <http://www.eumed.net/tesis/jjrv/>].
- <http://www.uco.es/organizacion/calidad/docentia/docentia.htm> [
- <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf> [Consu
- <http://www.uco.es/organizacion/calidad/planPropio/plan.pdf> [
- nstitucional).
- <http://www.uco.es/organizacion/planestrategico/acciones2012i.pdf>
- <http://www.uco.es/organizacion/planestrategico/planestrategico.pdf> [Consultado
- 31 (2), 205-229. <http://hdl.handle.net/10261/9625> [
- <http://www.keepeek.com/Digital-AssetManagement/oecd/education/university-research-in-transition>
- <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>

ANEXOS

LA CALIDAD DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO UNIVERSITARIO

Cuadro n.º 51: La calidad desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario.

Persona involucrada	Calidad					Rango
	Media	Mediana	Moda	Mín.	Máx.	
Estudiantes	89,40	89,00	71,00	53,00	130,00	26 – 130 (78)
Profesores	92,83	84,00	84,00	61,00	124,00	26 – 130 (78)
Administrativos	82,50	84,00	86,00	49,00	129,00	26 – 130 (78)
Directivos	101,58	104,00	104,00	77,00	123,00	25 – 125 (75)
Empresarios	47,00	45,00	44,00	41,00	60,00	12 – 60 (36)

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA CALIDAD ESTANDARIZADA EN GENERAL

Cuadro n.º 52: Estadísticos descriptivos de la calidad estandarizada en general.

	Válidos	259
	Perdidos	0
Media		0,0000
Mediana		-0,1901
Moda		-1,13(a)
Desv. típ.		0,99222
Asimetría		0,308
Error típ. de asimetría		0,151
Curtosis		-0,639
Error típ. de curtosis		0,302
Mínimo		-2,24
Máximo		2,49

Fuente: Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro.
Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

CALIDAD ESTANDARIZADA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO UNIVERSITARIO – UNIVERSIDAD ELOY ALFARO, EXTENSIÓN BAHÍA

Cuadro n.º 53: Calidad estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario: Universidad Eloy Alfaro, Extensión Bahía.

Universidad	Persona Involu	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
ULEAM	Estudiante	-0,17	-0,27	0,47	-2,24	2,49
	Profesores	0,01	-0,44	-1,14	-1,59	1,55
	Administrativos	-0,49	-0,62	0,39	-1,55	0,58
	Directivos	-0,49	-0,32	0,17	-1,73	0,52
	Empresarios	0,35	-0,19	-1,14	-1,14	2,47

Fuente: Extensión Eloy Alfaro.

Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

CALIDAD ESTANDARIZADA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO UNIVERSITARIO – CATÓLICA, EXTENSION BAHÍA

Cuadro n.º 54: Calidad estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario – Pontificia Universidad Católica, Extensión Bahía.

Universidad	Persona Involu	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
CATÓLICA	Estudiante	0,57	0,71	1,33	-1,81	2,19
	Profesores	-0,51	-0,51	-0,64	-0,64	-0,39
	Administrativos	0,75	0,81	0,21	0,21	1,22
	Directivos	1,44	1,44	1,37	1,37	1,51
	Empresarios	-0,25	-0,19	-0,57	-0,57	0,00

Fuente: Extensión Católica.

Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

CALIDAD ESTANDARIZADA DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO UNIVERSITARIO – UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MANABÍ, EXTENSIÓN BAHÍA

Cuadro n.º 55 : Calidad estandarizada desde la percepción de los involucrados en el proceso universitario – Universidad Técnica de Manabí, Extensión Bahía.

Universidad	Persona .Involu	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
UTM	Estudiante	0,72	0,80	-,52	-0,52	1,57
	Profesores	0,08	-0,44	-,44	-1,14	1,35
	Administrativos	1,02	1,15	-,39	-0,39	2,14
	Directivos	0,19	0,45	-,46	-0,46	0,59
	Empresarios	-0,57	-0,57	-,76	-0,76	-0,38

Fuente: Extensión Universidad Técnica de Manabí.

Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

RESULTADO DE LA SATISFACCIÓN A PARTIR DE LOS INVOLUCRADOS CON EL PROCESO UNIVERSITARIO

ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN: UNIVERSIDAD ELOY ALFARO

Cuadro n.º 56: Análisis de la satisfacción – ULEAM.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje ,Acomu
Válidos	1,00	3	1,6	1,6
	2,00	20	10,4	11,9
	3,00	125	64,8	76,7
	4,00	32	16,6	93,3
	5,00	13	6,7	100,0
	Total	193	100,0	

Fuente: Eloy Alfaro. *Autora:* Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Cuadro n.º 57: **Medidas de satisfacción – ULEAM.**

Media	3,1658
Mediana	3,0000
Moda	3,00
Desv. típ.	,75930
Mínimo	1,00
Máximo	5,00

Fuente: Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA

Cuadro n.º 58: **Análisis de la satisfacción – Católica.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	13	35,1	35,1
	4,00	13	35,1	70,3
	5,00	11	29,7	100,0
	Total	37	100,0	

Fuente: Católica. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 59: **Medidas de satisfacción – Católica.**

N	Válidos	37
	Perdidos	0
Media		3,9459
Mediana		4,0000
Moda		3,00b
Desv. típ.		,81466
Mínimo		3,00
Máximo		5,00

Fuente: Católica. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

ANÁLISIS DE SATISFACCIÓN: UNIVERSIDAD TÉCNICA

Cuadro n.º 60: Análisis de la satisfacción – UTM

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	1	3,4	3,4
	3,00	8	27,6	31,0
	4,00	15	51,7	82,8
	5,00	5	17,2	100,0
	Total	29	100,0	

Fuente: UTM. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 61: Medidas de satisfacción – UTM

Media	3,8276
Mediana	4,0000
Moda	4,00
Desv. típ.	0,75918
Mínimo	2,00
Máximo	5,00

Fuente: UTM. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

SATISFACCIÓN EN LOS ESTUDIANTES

Cuadro n.º 62: Satisfacción de los estudiantes en las tres universidades encuestadas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2,00	16	9,6	9,6	9,6
	3,00	98	58,7	58,7	68,3
	4,00	41	24,6	24,6	92,8
	5,00	12	7,2	7,2	100,0
	Total	167	100,0	100,0	

Fuente: Estudiantes de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 63: Medidas de tendencia central de la satisfacción de los estudiantes de las tres universidades.

Media	3,2934
Mediana	3,0000
Moda	3,00
Desv. típ.	0,73886
Mínimo	2,00
Máximo	5,00

Fuente: Estudiantes de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

SATISFACCIÓN EN LOS PROFESORES

Cuadro n.º 64: Satisfacción en los profesores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3,00	32	78,0	78,0	78,0
	4,00	9	22,0	22,0	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Fuente: Profesores de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 65: Medidas de tendencia central de la satisfacción de los profesores de las tres universidades.

Media	3,2195
Mediana	3,0000
Moda	3,00
Desv. típ.	,41906
Mínimo	3,00
Máximo	4,00

Fuente: Estudiantes de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

SATISFACCIÓN EN LOS ADMINISTRATIVOS

Cuadro n.º 66: Satisfacción de los administrativos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00	3	11,5	11,5
	2,00	5	19,2	30,8
	3,00	8	30,8	61,5
	4,00	5	19,2	80,8
	5,00	5	19,2	100,0
	Total	26	100,0	

Fuente: Administrativos Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 67: Medidas de tendencia central de la satisfacción de los administrativos.

Media	3,1538
Mediana	3,0000
Moda	3,00
Desv. típ.	1,28662
Mínimo	1,00
Máximo	5,00

Fuente: Estudiantes de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

SATISFACCIÓN EN LOS DIRECTIVOS

Cuadro n.º 68: Satisfacción de los directivos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	4,00	3	25,0	25,0	25,0
	5,00	9	75,0	75,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Fuente: Directivos Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

Cuadro n.º 69: Medidas de tendencia central de la satisfacción los directivos.

Media	4,7500
Mediana	5,0000
Moda	5,00
Desv. típ.	0,45227
Mínimo	4,00
Máximo	5,00

Fuente: Estudiantes de las Extensiones de las Universidades, Técnica de Manabí, Católica, Eloy Alfaro. Autora: Lilia Moncerrate Villacis Zambrano.

CUADROS DEL PROCESO ESTADÍSTICO DE LOS OBJETIVOS

ACADEMIA

Cuadro n.º 70: Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0,170 ^a	0,029	0,025	16,83764

a. Variables predictoras: (Constante), Academia (academia CEAACES).

Cuadro n.º 71: Modelo de regresión.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2163,262	1	2163,262	7,630	0,006 ^a
Residual	72861,045	257	283,506		
Total	75024,307	258			

a. Variables predictoras: (Constante), Academia (academia y la eficiencia académica) CEAACES

Variable dependiente: ACADEMIA_ESTÁNDAR

GESTIÓN Y POLÍTICA INSTITUCIONAL

Cuadro n.º 72: Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0,198 ^a	0,039	0,036	18,70146

a. Variables predictoras: (Constante), Gestión Política (Investigación y organización), CEAACES.

Cuadro n.º 73 Modelo de regresión.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	3675,433	1	3675,433	10,509	0,001 ^a
Residual	89884,403	257	349,745		
Total	93559,836	258			

a. Variables predictoras: (Constante), Gestión Política (Investigación y organización) CEAACES.

INFRAESTRUCTURA

Cuadro n.º 74: Resumen del modelo.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	0,041 ^a	0,002	-0,002	2,26045

a. Variables predictoras: (Constante), INFRAESTRUCTURA ESTÁNDAR

Cuadro n.º 75: Modelo de regresión.

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	2,244	1	2,244	,439	,508 ^a
Residual	1313,174	257	5,110		
Total	1315,418	258			

a. Variables predictoras: (Constante), INFRAESTRUCTURA_ESTÁNDAR

b. Variable dependiente: Infraestructura CEAACES

ENCUESTAS

ENCUESTA PARA EVALUAR LA SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Estimado estudiante: Trabajamos por mejorar la calidad del proceso docente educativo de esta universidad, y para ello su criterio es de suma importancia. ¿Puede, por favor, indicar hasta qué punto el proceso que desarrolla su carrera ha logrado cumplir sus expectativas? Por favor exprese su criterio con respecto a las siguientes declaraciones, en una escala que va desde mucho más de lo esperado (si considera que el proceso ha superado sus expectativas y necesidades), hasta mucho peor de lo que esperaba (si considera que no se han cubierto para nada sus expectativas).

	Declaraciones.	Mucho peor de lo esperado	Peor de lo esperado	Igual a lo esperado	Mejor de lo esperado	Mucho mejor de lo esperado
ACADEMIA	1. Presencia agradable y buen aspecto de los profesores.					
GESTION. P	2. Limpieza de las instalaciones de la universidad.					
GESTION. P.	3. Condiciones de las instalaciones de la universidad para desarrollar las actividades.					

INFRAESTRUCTURA	4. Estado y conservación de los medios y equipos de enseñanza.					
ACADEMIA	5. Calidad y actualidad de los programas de formación.					
ACADEMIA	6. Cumplimiento puntual del calendario académico establecido por la universidad.					
ACADEMIA	7. Cumplimiento de los horarios de clases.					
ACADEMIA	8. Asistencia y puntualidad del profesor.					
GESTION P	9. Trámites y documentación libre de errores.					
ACADEMIA	10. Funcionamiento sin errores de los equipos y medios.					

ACADEMIA	11. Capacidad de la universidad para ofrecer correctamente información necesaria.					
GESTION	12.Eficacia de la universidad para resolver cualquier problema que pueda presentarse					
ACADEMIA	13. Facilidad para encontrar información sobre los contenidos del programa.					
GESTION.P.	14. Capacidad de la universidad para realizar sus servicios en el tiempo adecuado.					
GESTION.P.	15.Disponibilidad del personal de la universidad para ofrecer información					
GESTION .P	16. Disposición de la dirección de la universidad para resolver los problemas que puedan presentarse.					

ACADEMIA	17. Disposición de la dirección de la carrera para resolver los problemas que puedan presentarse.					
GESTIÓN	18. Discreción y respeto del personal al brindar el servicio.					
ACADEMIA	19. Competencia y profesionalidad del personal docente de la universidad.					
ACADEMIA	20. Seguridad en el desarrollo de las actividades académicas.					
INFRAESTR.	21. Seguridad transmitida por las instalaciones de la universidad					
ACADEMIA	22. Conocimiento de las necesidades de los estudiantes por parte del personal docente					
ACADEMIA	23. Adaptación de los horarios del programa a las necesidades de los estudiantes.					

GESTION.P	24. Preocupación de los trabajadores de la universidad por resolver los problemas de los estudiantes.					
ACADEMIA	25. Personalización del trato a los estudiantes con dificultades.					
INFRAESTRUCTURA	26. Accesibilidad de los estudiantes a la universidad					
CALIDAD	Evalúe de manera general su satisfacción con el proceso docente-educativo de su carrera en la universidad.					

ENCUESTA A DIRECTIVOS

PARA MEDIR EL CONOCIMIENTO DE LOS DIRECTIVOS DE LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE SUS TRABAJADORES.

Estimado directivo, por favor, sería muy importante para esta investigación que usted evaluara, según su criterio, la satisfacción que usted considera tienen sus subordinados (profesores y trabajadores) en relación con las siguientes declaraciones colocando una X en la casilla que usted considere que se corresponde con la realidad de los trabajadores que usted dirige.

	SU TRABAJO	Mucho menos de lo esperado	Menos de lo esperado	Igual a lo esperado	Más de lo esperado	Mucho más de lo esperado
GESTION. P	1. Los colaboradores están satisfechos con sus trabajos.					
ACADEMIA	2. Consideran que es interesante la labor que realizan.					
ACADEMIA	3. La experiencia y calificación de los trabajadores están de acuerdo con la labor que realizan.					

ACADEMIA	4. El trabajo obliga a los trabajadores a superarse					
GESTION P	5. Los colaboradores sienten orgullosos con el trabajo que realizan.					
	CONDICIONES LABORALES.	Mucho Menos de lo esperado	Menos de Lo esperado	Igual a lo Esperado	Más de lo Esperado	Mucho más de lo esperado
INFRAESTRUCTURA	6. Las condiciones del área de trabajo de los colaboradores son adecuadas.					
INFRAESTRUCTURA	7. Los colaboradores tienen los equipos y medios necesarios para realizar sus trabajos.					

GESTION. P	8.Usted se preocupa por mejorar las condiciones de trabajo de los trabajadores					
	Salario					
GESTION P	9. El salario con los colaboradores les permite satisfacer sus necesidades personales y familiares.					
GETSION P	10. Usted considera que el salario de los colaboradores es justo comparado con los de los demás.					
	TRATO Y RELACIONES PERSONALES	Mucho menos de lo esperado.	Menos de lo esperado	Igual a lo esperado o	Más de lo esperado	Mucho más de lo esperado

ACADEMIA	11. Cuando con los colaboradores realizan una labor destacada son reconocidos en su colectivo e individualmente.					
GETSION P	12. Cuando con los colaboradores tienen problemas en su trabajo, usted se ha interesado y les ha ayudado.					
ACADEMIA	13. Usted trata con respeto y tiene buenas relaciones con los trabajadores					
	PARTICIPACION EN LA TOMA DE DECISIONES.					

ACADEMIA	14. Usted motiva a los colaboradores para que den sus criterios y opiniones.					
ACADEMIA	15. Los criterios y opiniones respecto al trabajo dados por los colaboradores son tomados en cuenta por la coordinación.					
GESTION P.	16. Los criterios y opiniones de los colaboradores son tomados en cuenta por la alta dirección.					

ACADEMIA	17. Sus trabajadores se sienten parte activa de la Universidad.					
	COMUNICACIÓN.			.	.	.
ACADEMIA	18. Sus colaboradores conocen los objetivos de la Universidad y de su coordinación.					
INFRAESTRUCTURA	19. La información que necesitan los colaboradores les llega de forma correcta y en el tiempo adecuado.					
GESTION .P.	20. Usted le pide información regularmente a los colaboradores					

GETSION	21. Cuando existe un problema, usted les exige que se lo comuniquen.					
	LIDERAZGO.					
GETSION .P.	22. Usted tiene buenas relaciones con los colaboradores					
ACADEMIA	23. Considera que sus colaboradores lo tienen como un ejemplo a seguir.					
GESTION.P.	24. Usted siempre está dispuesto ayudar a sus trabajadores					
GESTION.P.	25. Fuera del horario laboral, sus colaboradores harían algún trabajo para ayudarlo.					

	Evalué de forma general la satisfacción laboral de sus subordinados					
--	---	--	--	--	--	--

Nota: Esta encuesta se aplica a los directivos de la universidad y coordinadores de carreras, aplicando el muestreo por la norma ISO 2859-0: 2000, IDT.

ENCUESTAS A LOS ADMINISTRATIVOS

Estimado trabajador, la satisfacción personal de los trabajadores es fundamental para alcanzar la calidad del proceso educativo en la Universidad y su criterio es vital para alcanzar la mejora de dicho proceso. Por favor, conteste las siguientes afirmaciones que evalúan su satisfacción laboral, colocando una X en la casilla que usted considere, en una escala que va desde: mucho peor de lo esperado (si se encuentra muy insatisfecho con la declaración) hasta mucho más de lo esperado (si se encuentra muy satisfecho).

	DIMENSIONES.	Mucho menos de lo espera do	Menos de lo esperado	Igual a lo esperado	Más de lo esperado	Mucho más de lo esperado
	SU TRABAJO.					
GESTION. P.	1. Su trabajo en la universidad está acorde con su experiencia y calificación.					
ACADEMIA	2. Su trabajo lo obliga a superarse.					
ACADEMIA	3. Se siente orgulloso realizando su trabajo					

ACADEMIA	4. Está preparado para realizar su trabajo.					
	CONDICIONES LABORALES.					
INFRAESTRUCTURA	5. Son las condiciones laborales de su universidad adecuadas.					
INFRAESTRUCTURA	6. Cuenta con los equipos y herramientas necesarios para realizar su trabajo.					
GESTION P.	7. Sus jefes se preocupan por mejorar las condiciones de trabajo.					
	SALARIO					

GESTION. P	8. El salario que usted recibe está acorde con el trabajo que realiza.					
GESTION P	9. El salario le permite satisfacer sus necesidades personales y familiares.					
GESTION. P.	10. El salario es justo comparado con el de los demás.					
	TRATO Y RELACIONES PERSONALES					
ACADEMIA	11. Cuando usted realiza una labor destacada es reconocido en su colectivo e individualmente.					
GESTION. P.	12. Cuando usted tienen problemas en su trabajo, usted es ayudado y se interesan por usted.					

GESTION. P.	13. Su superior lo trata a usted con respeto y tiene buenas relaciones con usted.					
	PARTICIPACION EN LA TOMA DE DESICIONES					
GESTION .P.	14. Se le motiva para dar sus criterios y opiniones.					
ACADEMIA	15. Sus criterios y opiniones respecto al trabajo, son tomados en cuenta.					
ACADEMIA	16. Sus criterios y opiniones son tomados en cuenta para la toma de decisiones.					
GESTION. P.	17. Se siente parte activa de los resultados de la universidad					
	COMUNICACIÓN.					
ACADEMIA	18. Usted conoce los objetivos de su universidad y de su departamento.					

ACADEMIA	19. La información que usted necesita, le llega de forma correcta y en el tiempo adecuado.					
ACADEMIA	20. Su superior le pide información regularmente.					
GESTION. P.	21. Cuando existe un problema, el superior le exige que se lo comunique.					
	LIDERAZGO.					
ACADEMIA	22. Tiene buenas relaciones con su superior.					
GESTION. P.	23. Es su superior un ejemplo a seguir.					
GESTION. P.	24. Su superior siempre está dispuesto ayudarlo.					

GESTION. P.	25. Sería importante para usted, si fuera del horario laboral hace un trabajo para ayudar a su superior.					
ACADEMIA	26. Tiene buenas relaciones con sus compañeros					
CALIDAD	Evalúe de forma general su satisfacción laboral en la universidad.					

ENCUESTA PARA PROFESORES

Encuesta para medir el conocimiento de los directivos de las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Estimados profesores: Su criterio es de suma importancia para mejorar el proceso docente educativo que desarrolla nuestra universidad. Por favor, necesitamos que usted evalúe, según su criterio, la satisfacción que usted considera tienen sus estudiantes con dicho proceso, en función de las siguientes declaraciones, colocando una X en la casilla que considere se corresponde con el criterio de los estudiantes, en una escala que va desde mucho más de lo esperado (si considera que el proceso supera las expectativas y necesidades de sus estudiantes), hasta mucho peor de lo que esperaba (si considera que no se han cubierto para nada dichas expectativas).

	Declaraciones.	Mucho peor de lo esperado	Peor de lo esperado	Igual a lo esperado	Mejor de lo esperado	Mucho mejor de lo esperado
ACADEMIA	1. Presencia agradable y buen aspecto de los profesores.					
INFRAESTRUCTURA	2. Limpieza de las instalaciones de la universidad.					

INRAESTRUTURA	3. Condiciones de las instalaciones de la universidad para desarrollar las actividades.					
GETSION .P.	4. Estado y conservación de los medios y equipos de enseñanza.					
GESTION. P.	5. Calidad y actualidad de los programas de formación.					
ACADMIA	6. Cumplimiento puntual del calendario académico establecido por la universidad..					
ACADEMIA	7. Cumplimiento de los horarios de clases.					
ACADEMIA	8. Asistencia y puntualidad del profesor.					

GESTIONN.P.	10. Trámites y documentación libre de errores.					
INFARETSRUCTURA	10. Funcionamiento sin errores de los equipos y medios.					
GESTION. P.	11. Capacidad de la universidad para ofrecer correctamente información necesaria.					
GESTION .P.	12. Eficacia de la universidad para resolver cualquier problema que pueda presentarse					
ACADEMIA	13. Facilidad para encontrar información sobre los contenidos del programa.					

INRASTRUCURA	14. Capacidad de la universidad para realizar sus servicios en el tiempo adecuado.					
GETSION .P.	15.Disponibilidad del personal de la universidad para ofrecer información					
INFRAESTUCTURA	16. Disposición de la dirección de la universidad para resolver los problemas que puedan presentarse.					
INFRAESTRUCTURA	17. Disposición de la dirección de la carrera para resolver los problemas que puedan presentarse.					
GESTION. P.	18. Discreción y respeto del personal al brindar el servicio.					
ACADEMIA	19. Competencia y profesionalidad del personal docente de la universidad.					

GESTION .P.	20. Seguridad en el desarrollo de las actividades académicas.					
INFRAESTRUCTURA	21.Seguridad transmitida por las instalaciones de la universidad					
ACADEMIA	22.Conocimiento de las necesidades de los estudiantes por parte del personal docente					
ACADEMIA	23. Adaptación de los horarios del programa a las necesidades de los estudiantes.					
GESTION..P.	24. Preocupación de los trabajadores de la universidad por resolver los problemas de los estudiantes.					
ACADEMIA	25. Personalización del trato a los estudiantes con dificultades.					

INFRAESTRUCTURA	26. Accesibilidad de los estudiantes a la universidad					
-----------------	---	--	--	--	--	--

Nota: Esta encuesta se aplica a los directivos de la universidad y coordinadores de carreras, aplicando el muestreo por la norma ISO 2859-0: 2000, IDT

ENCUESTA A EMPRESARIOS

Estimado empresario trabajemos por mejorar la calidad del Programa Nacional de Formación en Administración y para ello su criterio es de suma importancia. ¿Puede, por favor, indicar hasta qué punto los graduados de dicho programa, que Ud. ha contratado, han logrado cumplir sus expectativas. Por favor, exprese su criterio con respecto a las siguientes declaraciones, en una escala que va desde mucho más de lo esperado (si considera que el graduado ha superado sus expectativas y necesidades), hasta mucho peor de lo que esperaba (si considera que no se han cubierto para nada sus expectativas).

	Declaraciones	Mucho peor de lo esperado	Peor de lo esperado	Igual a lo esperado	Mejor de lo esperado	Mucho mejor de lo esperado
ACADEMIA	1. Dominio de la labor que realiza					
INFRAESTRUCTURA	2. Dominio de las herramientas y tecnologías actuales					

ACADEMIA	3. Los resultados del estudiante está acorde con su experiencia y calificación.					
GETSION . P.	4. Eficacia en su trabajo					
GESTION . P.	5. Creatividad en su trabajo					
ACADEMIA	6. Interés demostrado por superarse.					
ACADEMIA	7.Cumplimiento de los horarios de trabajo					
GESTION . P.	8. Disposición para asumir las tareas					
ACADEMIA	9. El trato y las relaciones de trabajo de los estudiante en su colectivo					

ACADEMICA	10. Las relaciones de trabajo con sus superiores.					
GESTION .P.	11. Compromiso del estudiante con la organización.					
ACADEMIA	12.Profesionalidad del estudiante					
CALIDAD	Evalúe de forma general su satisfacción del estudiante					

GLOSARIO

Academia. Suele referirse a la Universidad. Puede utilizarse como adjetivo: personal académico, objetivos académicos, nivel académico. Con mayúscula, Academia se refiere a una institución oficial que se dedica al cultivo de las ciencias o las artes, generalmente separada de la Universidad.

Acreditación. Es el reconocimiento formal de la calidad demostrada por una institución o programa educativo, o programa educativo otorgado por el Estado a través del órgano operador correspondiente, según el informe de evaluación externa emitido por una entidad evaluadora debidamente autorizada y de acuerdo con las normas vigentes. La acreditación es temporal y su renovación implica necesariamente un nuevo proceso de autoevaluación y evaluación externa.

Admisión. Aceptación de una persona para iniciar estudios en una institución de educación superior. Permite la matriculación en el curso académico inicial de un programa. Pueden existir pruebas previas para el conjunto del país, de la institución o de un centro concreto. Los procesos de acreditación tienen en cuenta los requisitos de admisión.

Área de conocimiento. Campo diferenciado del saber. En algunos países hay un catálogo oficial de áreas de conocimiento. Cada profesor universitario pertenece a una de esas áreas de conocimiento. Los procesos de selección de profesorado se realizan conforme con esas áreas, desde Álgebra a Zoología. Puede consultarse, por ejemplo, el elenco de áreas de conocimiento de la UNESCO.

Aseguramiento de la calidad. El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está constituido por el conjunto de acciones que realizan las instituciones vinculadas con este sector, con el fin de garantizar la eficiente u eficaz gestión, aplicables a las carreras, programas académicos, a las instituciones de educación superior y también a los consejos u organismos evaluadores y acreditadores.

Autoevaluación. La autoevaluación es el riguroso proceso de análisis que una institución realiza sobre la totalidad de sus actividades institucionales o de una carrera, programa o posgrado específico, con amplia participación de sus integrantes, a través de un análisis y un diálogo reflexivo, a fin de superar los obstáculos existentes y considerar los logros alcanzados, para mejorar la eficiencia institucional y la calidad académica. (LOES, Art. 99).

Banco de expertos. Relación de expertos que pueden ser contactados para la evaluación externa de la calidad de una institución, carrera o programa.

Benchmark. Cota, marca u objetivo al que se quiere llegar o con el que se compara. En educación es conocido el informe europeo de *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks de la Commission of the European Communities*. Incluye la definición y comparación estadística de los 29 indicadores para monitorizar el progreso de los sistemas de educación y aprendizaje en Europa.

Benchmarking. Expresión que se suele traducir como buenas prácticas o sus ejemplos. Con más precisión, se refiere al proceso por el que se logran objetivos o niveles de calidad en atención a determinados puntos de referencia (*benchmark*) para poder medir los resultados obtenidos.

Bolonia, 1999. Segunda reunión de los Ministros de Educación Superior Europeos que da lugar a la Declaración de Bolonia y abre la puerta a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Benchmark estudiantil. Constituye una descripción detallada de un determinado nivel esperado de rendimiento o nivel de desarrollo de los de los estudiantes en los aspectos cognitivo, actitudinal y comportamental en un determinado período.

Cálculo del indicador y escala: Es la descripción específica de un resultado del aprendizaje en términos de conductas observables y evaluables. En él se especifica lo que una persona sabe, puede hacer y qué cualidades articuladas tiene.

Calificación holística o integrativa. Evalúa el trabajo del estudiante sobre la base de en una puntuación obtenida de una impresión de su rendimiento general, en lugar de constituir el resultado de múltiples dimensiones de desempeño.

Calidad universitaria. Correspondencia del ser, quehacer y deber ser de una universidad. (UNESCO)

Código de ética. Normas de conducta a las que debe ajustarse el personal superior, técnico y de pares de una institución de evaluación.

Comité consultivo. Grupos de representantes de instituciones usuarias o grupos de interés. Instrumento de planificación académica universitaria que, plasmando un modelo educativo, orienta e instrumenta el desarrollo de una carrera profesional de acuerdo con un perfil o indicadores previamente establecidos.

Credibilidad. Aceptación de un proceso, concepto o idea por parte de los diferentes sectores (académico, estatal, social, profesional).

Crédito. Según el Art. 18 del Reglamento de Régimen Académico 2009, el Crédito es una unidad de tiempo de valoración académica de los componentes educativos (asignaturas, módulos, talleres, prácticas de laboratorio, etc.) que reconoce el trabajo y resultado del aprendizaje de los estudiantes y precisa los pesos específicos de dichos componentes (valoración de cada componente). Los pesos específicos de los componentes educativos deben guardar congruencia con el objeto de estudio y los perfiles profesionales; y, además, observar criterios de pertinencia, coherencia y calidad.

Educación superior (*higher education*). Tercer nivel del sistema educativo que se articula, habitualmente, en dos ciclos o niveles principales (grado/pregrado y posgrado). La educación superior se realiza en instituciones de educación superior (IES), término genérico que incluye diversos tipos de organizaciones, de las cuales la más conocida y frecuente es la Universidad.

Educación terciaria. Sinónimo de educación superior.

Eficacia. Capacidad de alcanzar los resultados de calidad previstos, independientemente de los medios que se utilicen, de acuerdo con las metas y objetivos propuestos y con los estándares de calidad definidos. En otra acepción, puede entenderse como el valor social del producto, del resultado, en primer término del educativo, en función de los modelos culturales, políticos o económicos vigentes.

Eficiencia. Capacidad de lograr un efecto determinado optimizando los recursos disponibles.

Encuesta. Técnica de recolección de hechos mediante la formulación de preguntas cuyas respuestas son anotadas por un entrevistador en forma personal.

Endogamia. Tendencia a asignar un puesto de trabajo de profesor a personas previamente vinculadas con la institución o grupo y, precisamente, en función de esa vinculación.

Equipo de evaluación externa. Equipo de pares que visita la institución de educación superior, seleccionado por el CEAACES, para evaluar el nivel que han alcanzado los indicadores y estándares, y para medir la calidad de una institución, mediante la realización de visitas de verificación de cumplimiento de la información presentada en su autoevaluación.

Equivalencia. Que tiene el mismo valor. Hace comparables asignaturas, programas, carreras, títulos. No supone una igualdad total de contenidos, sino que establece una

equivalencia de valor formativo similar (equivalencias del resultado del aprendizaje). Puede hablarse de un sistema de equivalencias, que algunas instituciones de educación superior poseen en sus reglamentos internos. ECTS es otro sistema de equivalencias, a nivel europeo.

Espacio europeo de educación superior. Se entiende que se completa en el año 2010. Es el objetivo de 40 Ministros de Educación europeos como elemento esencial del Proceso de Bolonia. Promueve cooperación y convergencia entre esos países. Supone el reconocimiento de títulos, movilidad de estudiantes, garantía de calidad de los programas, y aprendizaje a lo largo de la vida.

Estándares y normas. Se refieren a un valor o estado establecido como deseable (estándar) o mandatorio (norma). La LOES establece normas concretas para los valores de algunos indicadores que intervienen en el modelo de evaluación. Otros valores deseables han sido definidos por el CEAACES tomando como referencia estándares internacionales adaptados a la realidad del país.

Estandarización. Ajuste a una norma o nivel. Implica un sistema de equivalencias.

Estatutos. A veces en singular: Estatuto. Documento fundamental de una institución de educación superior organizado en forma de capítulos y artículos. Suele integrar la mención de la misión de la institución, determinar su estructura, organizar sus recursos, ordenar sus procedimientos, aludir a su reglamento.

Estándar. En los procesos de evaluación y acreditación, valor cuantitativo y cualitativo de referencia de un indicador que expresa concretamente el nivel deseable contra el que el indicador se contrastará.

Evaluación. Es un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante. Como resultado, proporciona juicios de valor, que sustentan la consecuente toma de

decisiones. Permite mejorar, de manera gradual, la calidad del objeto de estudio. Descansa en el uso de indicadores numéricos como de orden.

Evaluación de la calidad. La Evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La Evaluación de la Calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo. (LOES, Art. 94).

Evaluación externa. Es el proceso de verificación que el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior realiza a través de pares académicos de la totalidad de las actividades institucionales o de una carrera o programa para determinar que su desempeño cumple con las características y estándares de calidad de las instituciones de educación superior y que sus actividades se realizan en concordancia con la misión, visión propósitos y objetivos institucionales o de carrera, de tal manera que pueda certificar ante a la sociedad la calidad académica y la integridad institucional. Para la emisión de informes de evaluación externa se deberá observar absoluta rigurosidad técnica y académica. (LOES, Art. 100)

Evaluación interna. Es la que se realiza de una institución o programa desde su propio seno.

Evaluación para la acreditación. Es la que se realiza con miras a lograr la acreditación de una institución carrera o programa, ajustándose a los criterios, subcriterio e indicadores, a las ponderaciones y escalas de los mismos establecidos previamente por la institución u organismo acreditador.

Evaluador (*rater, examiner, scorer, reviewer*). Persona o entidad que participa en actividades de evaluación, habitualmente integrado en un panel de evaluación.

Normalmente no es una persona experta, sino un académico de reconocido prestigio acreditado en su área de competencia.

Evidencia. Datos empíricos relativos a las distintas dimensiones a evaluar de una institución carrera o programa. Acentúa la objetividad de la información. Se persigue la certeza, fiabilidad y la consistencia de los datos que se obtienen en la evaluación.

Excelencia. El CEAACES considera el nivel de excelencia cuando una institución, carrera o programa ha alcanzado un nivel equivalente al prevaleciente en instituciones, carreras o programas reconocidos y acreditados por instituciones de acreditación de prestigio.

Estándares/criterios de desempeño. Constituyen definiciones explícitas de lo que los estudiantes deben hacer para demostrar su capacidad en un nivel específico establecido en los estándares. Por ejemplo, el nivel de rendimiento “logro excepcional” en una dimensión “comunicación de ideas” se alcanza cuando el alumno tiene la capacidad de examinar un problema desde varios puntos de vista y proporciona argumentos y pruebas suficientes para apoyar a cada posición.

Estandarización. Es un conjunto coherente de procedimientos para el diseño, administración y calificación de una evaluación. El propósito es asegurar que todos los estudiantes son evaluados en las mismas condiciones para que sus resultados expresen el mismo significado y no estén influidos por condiciones diferentes.

Evaluación cuantitativa. Para este tipo de evaluación se utilizan opciones de respuestas estructuradas y predeterminadas que se puede resumir en números significativos que permiten analizarlos estadísticamente. Algunos ejemplos son: Los resultados de la prueba, las puntuaciones de la rúbrica, y clasificaciones de la encuesta.

Evaluación de una carrera o un programa. Esta evaluación permite determinar si los estudiantes pueden integrar el aprendizaje de los cursos individuales en un todo

coherente. Se trata de evaluar los efectos acumulativos del proceso educativo. Considerando que la evaluación en el aula se centra en medir el aprendizaje de estudiantes de forma individual, la evaluación de una carrera o un programa mide el aprendizaje de un grupo de estudiantes. La información proveniente de la evaluación de los resultados del programa se utiliza para mejorar los cursos, programas y servicios.

Evaluación institucional. El proceso en curso de medir sistemáticamente el logro de los Objetivos más importantes y permanentes establecidos por la IES. Los resultados de esta evaluación son utilizados en la planificación anual y el ciclo de asignación de recursos para mejorar la eficacia institucional.

Evaluación referida a criterios. Consiste en una evaluación en la que se compara el desempeño individual de un estudiante en relación con un objetivo específico de aprendizaje o con un estándar de rendimiento, y no en relación con el del desempeño de otros estudiantes.

Factor. Variable o grupo de variables que influyen en la calidad de la educación superior.

Factores Cualitativos. Variables no numéricas que se tienen en cuenta en la evaluación de una institución o programa. Como ejemplo, pueden citarse la madurez y estabilidad de la institución o programa, la muestra representativa del trabajo de los estudiantes, expectativas y logros de aprendizaje.

Fiabilidad. Característica que se da cuando los resultados son iguales en mediciones sucesivas. Da cuenta del nivel de consistencia de una variable. También denominada confiabilidad.

Grupos focales. Se conforman con participantes que podrían contribuir con información útil relacionada con el aprendizaje de los estudiantes, ya sea a través de encuestas o entrevistas. Ejemplos de grupos de enfoque pueden ser: 1) estudiantes

actuales, 2) estudiantes que se gradúan, 3) exalumnos, 4) empresarios actuales y potenciales 5) supervisores de los estudiantes en experiencias de campo.

Indicadores: valores numéricos dependientes de los criterios de evaluación respecto a un nivel de resultados esperados, usualmente asociados a una escala; son medidas específicas, explícitas y objetivamente verificables que buscan dar cuenta de las diferencias entre lo medido y verificado y el estándar o la escala establecida para un indicador específico por el CEAACES. Permiten especificar la forma en que se verificará el grado de cumplimiento de objetivos y resultados.

Índice. Combinación de varios indicadores cuantificables en un sólo número. A veces sinónimo de tasa. Se habla así de índices de calidad, índices de excelencia.

Indicadores/variables. Medición o referente empírico de cualquiera de los aspectos de un factor de calidad que se aplica a una institución o programa. Permite medir el grado de ajuste a los objetivos y criterios de calidad. Diversos indicadores pueden agruparse en un índice. Los indicadores pueden ser cuantitativos (medibles numéricamente) y cualitativos. Un indicador no tiene por qué ser siempre un dato numérico. Durante el proceso de acreditación, de autoevaluación y de evaluación externa, e incluso la visita al centro, se coteja frente a estándares y criterios establecidos por la agencia u organismo evaluador o acreditador.

Informe de auditoría externa. Documento donde se presenta el resultado de la verificación de un proceso y sus productos. Investigación formativa Alude a la dinámica de la relación entre el conocimiento y los procesos académicos. Esto es, reconocimiento de que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica y que el docente debe estar comprometido también en el proceso de construcción y sistematización del saber.

Infraestructura y equipamiento. Las aulas, oficinas, laboratorios, bibliotecas, TIC y espacios o instalaciones de práctica, deben contar con equipamiento adecuado,

deben ser seguros y proveer un ambiente conducente al aprendizaje, facilitando además la interacción entre estudiantes y profesores.

Institución acreditadora. También denominada ‘organismo acreditador’. En el caso del Ecuador, es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES. Entidad perteneciente al sector público ecuatoriano que evalúa la calidad educativa, y es la única con la potestad para emitir certificados de acreditación para instituciones de educación superior, carreras y programas. Las instituciones deben contemplar procedimientos de evaluación de sus propios mecanismos de evaluación, para su permanente perfeccionamiento y actualización (para garantizar el aseguramiento de la calidad de sus procesos). Se puede hablar, genéricamente, de instituciones u organismos de evaluación y acreditación.

Mejora continua. Proceso progresivo que comprende un conjunto de acciones y despliegue de recursos orientado al logro de objetivos.

Mejora. Incremento de la calidad de una institución, carrera programa o actividad docente, investigadora o de gestión. Normalmente, se contrasta con criterios o estándares previamente establecidos para alcanzar niveles superiores de calidad.

Metodología. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal.

Modelo. Esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, de la que se hace una abstracción con el fin de facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Plan estratégico. Proceso de evaluación sistemática de la naturaleza de un negocio, definiendo los objetivos a largo plazo, identificando metas y objetivos cuantitativos, desarrollando estrategias para alcanzar dichos objetivos y localizando recursos para llevar a cabo dichas estrategias.

Plan operativo. Es un documento oficial en el que los responsables de una organización (empresarial, institucional, no gubernamental) o un fragmento de la misma (departamento, sección, delegación, oficina) enumeran los objetivos y las directrices que deben marcar el corto plazo. Por ello, un plan operativo se establece generalmente con una duración efectiva de un año, lo que hace que también sea conocido como plan operativo anual.

Plan. Modelo sistemático que se elabora para dirigir y encauzar acciones.

Documento que contiene el modelo. Plan de la calidad. Documento que especifica qué procedimientos y recursos asociados deben aplicarse, quién debe aplicarlos y cuándo deben aplicarse a un proyecto, proceso, producto o contrato específico.

Planificación de la calidad. Establecimiento de objetivos de calidad y especificación de los procesos operativos necesarios y de los recursos relacionados para cumplir esos objetivos.

Plan de mejora. Programa de mejora de una institución o programa de educación superior, normalmente recogido por escrito. Supone concretar las medidas para lograrlo, así como las formas de evaluar el progreso.

Plan Estratégico. Plan plurianual o plan de desarrollo. Es la planificación a mediano y largo plazo de una institución de educación superior, sobre sus actividades académicas, de investigación, expansión de recursos y edificios, normalmente durante varios años (tres o cuatro). Debe especificar las inversiones y las formas de obtener esos recursos, y debe ser coherente con la misión, visión y objetivos institucionales.

Proyecto educativo. El Proyecto Educativo es un conjunto de criterios, normas y directrices que orientan el ejercicio y el cumplimiento de las funciones derivadas de la Misión institucional.

Política educativa: se trata de las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesa la totalidad social y, dicho en términos sustantivos, del modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos.

Principio de calidad. El principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, crítica externa y mejoramiento permanente. (LOES, Art. 93).

Proceso de Bolonia. Se trata del proceso de convergencia europea de la educación superior, tendente a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (*European Higher Education Area*). Este proceso se inicia en 1998 con la Declaración de La Sorbona y adquiere carta de naturaleza en 1999 con la Declaración de Bolonia.

Proceso de captura de datos: Proceso que identifica, recoge y prepara datos para evaluar el logro de resultados y objetivos educacionales de la carrera.

Resultados o logros del aprendizaje globales. Los resultados o logros del aprendizaje globales describen el aprendizaje en términos de comportamientos, conocimientos, y actitudes en niveles específicos, es decir, lo que el alumno será capaz de hacer al término de sus estudios de la carrera.

Resultados o logros del aprendizaje del curso. Consisten en resultados o logros del aprendizaje que son observables, cuantificables y evaluables al finalizar un curso, módulo o asignatura. Son declaraciones de los productos finales del aprendizaje de los estudiantes; incluyen los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes.

Ránking. Clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración. Normalmente, se refiere a instituciones educativas, carreras o programas en atención a determinados criterios de calidad.

Reacreditación. Renovación de la acreditación. Al término de la vigencia de la acreditación o cuando se han dado cambios sustantivos en la organización o estatus, las instituciones, carreras o programas se vuelven a acreditar, previo el cumplimiento de requisitos más exigentes que los de la acreditación previa.

Reconocimiento. Véase homologación, convalidación y equivalencia.

Reconocimiento mutuo de acreditación. Aceptación recíproca de la decisión adoptada por otra u otras instituciones acreditadoras.

Registro. Documento que presenta resultados obtenidos y que proporciona evidencia de actividades desempeñadas.

Rendición de cuentas. Presentación explícita y, normalmente por escrito, de los resultados obtenidos por una institución, carrera o programa.

Resultados o logros del aprendizaje. Son declaraciones que describen qué es lo que se espera que los estudiantes conozcan, comprendan y sean capaces de hacer luego de un proceso de aprendizaje o al momento de graduarse, y describir cómo esto va a verificarse.

Transparencia. Acceso público a una información completa, exacta y clara acerca de una institución de educación superior o un organismo de acreditación.

Triangulación. Es el proceso de combinación de metodologías para fortalecer la confiabilidad de un enfoque de diseño; cuando se aplica a la evaluación de alternativas, la triangulación se refiere a la recopilación y comparación de datos o información de tres fuentes de información o provenientes de diferentes perspectivas.